A large field of sunflowers in full bloom, stretching towards a clear blue sky. The sunflowers are the central focus, with their bright yellow petals and dark brown centers. The text is overlaid on the upper portion of the image.

**INCLUSÃO ESCOLAR NA
EDUCAÇÃO BÁSICA:
a trajetória de uma Escola
da Rede Sinodal de
Educação da IECLB**

ESCOLA SUPERIOR DE TEOLOGIA
INSTITUTO ECUMÊNICO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEOLOGIA

MARGA INÊS SCHMITT

INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA:

a trajetória de uma Escola da Rede Sinodal de Educação da IECLB

São Leopoldo

2007

MARGA INÊS SCHMITT

INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA:

a trajetória de uma Escola da Rede Sinodal de Educação da IECLB

Dissertação de Mestrado

Para obtenção do grau de Mestre em
Teologia

Escola Superior de Teologia

Instituto Ecumênico de Pós-Graduação

Religião e Educação

Orientadora: Prof^a Dr^a Gisela I.W. Streck

São Leopoldo

2007

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S355i Schmitt, Marga Inês
Inclusão escolar na educação básica : a trajetória de uma escola da Rede Sinodal de Educação da IECLB / Marga Inês Schmitt ; orientadora Gisela I. W. Streck. – São Leopoldo : EST/IEPG, 2006.
171 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Escola Superior de Teologia. Instituto Ecumênico de Pós-Graduação. Mestrado em Teologia. São Leopoldo, 2006.

1. Educação Inclusiva. 2. Rede Sinodal de Educação. 3. Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil. 4. Instituto Evangélico de Novo Hamburgo. I. Streck, Gisela I. W. II. Título.

Ficha elaborada pela Biblioteca da Escola Superior de Teologia

MARGA INÊS SCHMITT

INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA:

a trajetória de uma Escola da Rede Sinodal de Educação da IECLB

Dissertação de Mestrado
Para obtenção do grau de Mestre em
Teologia
Escola Superior de Teologia
Instituto Ecumênico de Pós-Graduação
Religião e Educação

Data: 23 de fevereiro de 2007.

Sandra Vidal Nogueira - Doutora em Educação - UNILASALLE

Cristina Mairesse - Doutora em Educação - EST/ IEPG

Gisela I. W. Streck - Doutora em Teologia - EST/ IEPG

A todas as pessoas
que sempre estiveram ao meu lado,
mesmo que para me apontar
OUTRO caminho.

AGRADECIMENTOS

A Deus, o Único, por ser sempre Pai e Fiel.

À Federação Luterana Mundial, pela bolsa de estudos oferecida através do Pró-Educ.

À Instituição Evangélica de Novo Hamburgo (IENH), pela importante contribuição através da bolsa de estudos tripartite.

À Rede Sinodal de Educação, por se empenhar em oferecer seminários, encontros e cursos de pós-graduação, oportunizando minha formação continuada, também através deste mestrado.

À Coordenação de Diaconia, por ter me acolhido tão afetuosamente e me oportunizado realizar pesquisa documental do rico trabalho que realiza.

À equipe diretiva, aos docentes, aos funcionários e discentes da unidade Pindorama da IENH, por serem parceiros na vida profissional e pessoal, permitindo que eu me ausentasse da Escola para freqüentar as aulas e realizar os trabalhos do mestrado.

Aos docentes do Instituto Ecumênico de Pós-Graduação da Escola Superior de Teologia, por sua sabedoria e dedicação.

À orientação amorosa e exigente da professora doutora Gisela I. W. Streck, pelo sempre presente incentivo e encaminhamentos na reflexão e produção deste trabalho.

A Natasha, minha querida aluna especial, por ter me mostrado a possibilidade real da inclusão escolar na Educação Básica.

E, finalmente, a meus pais, por me ensinarem a seguir sempre o “bom caminho”, à minha amada filha, por me acompanhar na minha busca, e ao meu querido noivo, pelo braço forte e carinhoso, obrigada!!

Aceitar o sonho do mundo melhor e a ele aderir é aceitar entrar no processo de criá-lo. Processo de luta profundamente ancorado na ética. De luta contra qualquer tipo de violência. De violência contra a vida das árvores, dos rios, dos peixes, das montanhas, das cidades, das marcas físicas de memórias culturais e históricas.

De violência contra os fracos, os indefesos, contra as minorias ofendidas. De violência contra os discriminados, não importa a razão da discriminação. De luta contra a impunidade que estimula o momento entre nós, o crime, o abuso, o desrespeito ostensivo à vida.

Paulo Freire (2000, p. 133)

SCHMITT, Marga Inês. ***Inclusão Escolar na Educação Básica***: a trajetória de uma Escola da Rede Sinodal de Educação da IECLB. São Leopoldo: Escola Superior de Teologia.

RESUMO

Uma análise da inclusão escolar na Educação Básica na trajetória de uma escola da Rede Sinodal de Educação da IECLB. A presente dissertação envolve pesquisa fundamentada em bases curriculares, psicopedagógicas e teológicas, tratando-se de um estudo de caso com coleta de dados por intermédio de pesquisa bibliográfica, documental e social (entrevistas). A população alvo é composta de equipe diretiva, professores, pais, alunos com necessidades educacionais especiais da Instituição Evangélica de Novo Hamburgo (IENH) e coordenadores de dois setores da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB). O primeiro capítulo aborda a inclusão escolar nos últimos vinte anos da história da sociedade e da educação brasileira. Apresenta princípios e concepções da Educação Inclusiva, objetivando o melhor entendimento desta questão, ainda de certa forma desconhecida na atual sociedade. Por último, destaca as políticas públicas para a Educação Inclusiva, encontradas na legislação brasileira e nas ações desenvolvidas pelo Ministério de Educação, através da Secretaria de Educação Especial. O segundo capítulo apresenta a trajetória educacional da IENH, que integra a Rede Sinodal de Educação e está voltada à educação de crianças e jovens, como também a inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais em suas classes comuns de ensino. Aborda o Projeto Político-Pedagógico da IENH e o Plano da Educação Inclusiva da IENH. Nessa construção, enfoca o currículo inclusivo em prática na IENH. A equipe diretiva, os professores, os alunos com necessidades educacionais especiais e também suas famílias são alvo de investigação através de entrevistas. O último capítulo faz referência à Igreja Evangélica de Confissão Luterana, em fatos marcantes da sua história no Brasil, e investiga dois dos seus setores: a Coordenação de Diaconia, no trabalho desenvolvido com pessoas portadoras de deficiência (PPD), e a Rede Sinodal de Educação, nas ações desenvolvidas nas escolas que a integram, especialmente no que se refere à inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais.

Palavras-chave: Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB) - Rede Sinodal de Educação - Educação Básica - Inclusão Escolar

SCHMITT, Marga Inês. **School's Inclusion in Basic School: the crossing of a school from Sinodal Net of Education from IECLB: Graduated School of Theology** .

ABSTRACT

An analysis of inclusion in school in Basic Education considering the crossing of a school of Sinodal Net of Education from IECLB. This dissertation involves research supported on curricular, psychopedagogical and theological basis; it is a case-study with data collected through biographical, documental and social (interviews) resources. The target population includes administrative staff members, teachers, parents, and students with special educational needs from Instituição Evangélica de Novo Hamburgo (IENH) and with coordinators of two sections of the Evangelic Church of Lutheran Confession in Brazil (IECLB). The first chapter talks about inclusion in schools considering the history of society and education in Brazil in the past twenty years. It presents principles and actions for Inclusive Education, aiming the best understanding of this issue, still somehow unknown in society nowadays. At last, it highlights public politics for Inclusive Education found in the Brazilian legislation and in the actions developed by the Education Ministry through the Department of Especial Education. The second chapter presents the educational crossing of IENH, which integrates Sinodal Net of education, and targets the education of children and youngsters and where there is the inclusion of students with special educational needs in regular classes, is going through. It brings up IENH's Political-Pedagogical Project and in it the Institution's Planning for Inclusive Education. In this construction, it focuses the inclusive curriculum which is now being practiced at IENH. The administrative staffs, the teachers, the students with special educational needs and also their families, are the investigative target through the interviews. The last chapter refers to the Evangelic Church of Lutheran Confession using remarkable facts of its history in Brazil and investigates two of its sections: the Coordination of Deacon through the work developed with people who carry some deficiency and the Sinodal Net of Education through the actions developed in schools, specially concerning what refers to the inclusion of students with special educational needs, integrating the Sinodal Net of Education.

Keywords: Evangelic Church of Lutheran Confession in Brazil (IECLB) - Sinodal Net of Education - Basic Education - Inclusion in School

LISTA DE SIGLAS

ANEEs - Alunos/as com Necessidade Educacional Especial

CEB - Câmara de Educação Básica

CNE - Conselho Nacional de Educação

IECLB - Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil

IENH - Instituição Evangélica de Novo Hamburgo

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

NEE - Necessidades Educacionais Especiais

ONU - Organização das Nações Unidas

PNEs - Pessoas com Necessidades Especiais

PPDs - Pessoas Portadoras de Deficiência

SEESP - Secretaria de Educação Especial

UNESCO - Organização das Nações para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

CAPA.....	I
FOLHA DE ROSTO.....	II
FICHA CATALOGRÁFICA.....	III
BANCA EXAMINADORA.....	IV
DEDICATÓRIA.....	V
AGRADECIMENTOS.....	VI
EPIGRAFE.....	VII
RESUMO.....	VIII
ABSTRACT.....	IX
LISTA DE ABREVIATURAS.....	X
INTRODUÇÃO.....	13
1 FUNDAMENTOS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA	18
1.1 Da exclusão para a inclusão social e escolar: aspectos da/na história	20
1.2 Princípios e ações da Educação Inclusiva	23
1.3 Políticas públicas para a Educação Inclusiva	28
2 UMA ESCOLA DA REDE SINODAL DE EDUCAÇÃO LUTERANA E SUA TRAJETÓRIA EM DIREÇÃO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA	32
2.1 Fragmentos da história de uma instituição centenária.....	34
2.1.1 A Instituição Evangélica de Novo Hamburgo e a Rede Sinodal de Educação da IECLB	39
2.1.2 A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na IENH	42
2.2 O Projeto Político-pedagógico da escola: retrato de uma trajetória	51
2.2.1 A revisão do Projeto Pedagógico da IENH	53
2.2.2 Plano de Educação Inclusiva da IENH: uma proposta concreta	56
2.2.3 Currículo Inclusivo: a construção necessária	66
2.3 Práticas docentes: trajetórias e relatos sobre inclusão escolar	69
2.4 Família e escola: parceria essencial para a Educação Inclusiva	73
3 A IECLB E A INCLUSÃO DE PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS NAS COMUNIDADES E ESCOLAS LUTERANAS	79
3.1 Fatos marcantes na história da IECLB	80
3.1.1 O surgimento da Igreja Luterana no Brasil	81
3.1.2 A IECLB hoje	83
3.2 A Coordenação de Diaconia da IECLB: em prol da inclusão	86

3.2.1 Um breve relato: trajetória da diaconia na IECLB	87
3.2.2 Planos inclusivistas: propostas da Coordenação de Diaconia	91
3.3 A Rede Sinodal de Educação da IECLB	94
3.3.1 Uma Rede de apoio pedagógico: ações que fazem a diferença	97
3.3.2 Textos orientadores para a educação evangélico-luterana: uma direção	98
3.3.3 A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da Rede Sinodal de Educação	103
CONCLUSÃO	107
REFERÊNCIAS	113
APÊNDICES	118
ANEXOS	127

INTRODUÇÃO

Era uma bela manhã de verão, do ano de 1987. Bem cedinho, chegou à sala de aula, do então Jardim de Infância da IENH, minha aluna Natasha, com um lindo buquê de girassóis e o entregou para mim, com um largo e expressivo sorriso. Natasha¹ foi minha primeira aluna com necessidades educacionais especiais e que tanto me ensinou durante os dois anos que estivemos juntos: ela, os alunos daquela turma da unidade Pindorama e eu.

Os girassóis, a partir dessa minha experiência tão significativa, passaram a ser uma representação para a inclusão escolar e a Natasha passou a ser a minha inspiração maior para acreditar na inclusão escolar de alunos com necessidades especiais em classes comuns da Educação Básica.

Assim como o girassol é flor resistente e forte, que se verga para seguir o Sol, assim percebo e interpreto a Educação Inclusiva, como que buscando um “sol” que ilumine sua existência. As reflexões, muito mais compostas de inquietações, desde então ocuparam meus pensamentos de educadora nesses últimos vinte anos de trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais: Como incluir *de fato* esses alunos em classes comuns de ensino regular? Como auxiliá-los no seu desenvolvimento integral? Como ser escola inclusiva e que práticas pedagógicas escolher? Que formação continuada buscar para realizar o trabalho? Como criar uma rede de apoio e confiança com as famílias?

Como o *locus* da minha pesquisa é a mesma instituição escolar que trabalho há mais de vinte anos, para encontrar aquelas respostas feitas no decorrer da minha

prática docente, formulei a seguinte problemática: *Como a IENH, que integra a Rede Sinodal de Educação da IECLB, trabalha com alunos com necessidades educacionais especiais incluídos em suas classes escolares?*

A escolha do tema desta dissertação, que tem como objeto de pesquisa a Educação Inclusiva, surgiu por uma trajetória pessoal e profissional e pela necessidade de aprofundar estudos e pesquisas, que busco desde a formação na Psicopedagogia (área em que também atuo na instituição e que é alvo da minha investigação). Por essa razão, a presente pesquisa tem por objetivo geral:

a. Investigar a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais, em classes comuns da Educação Básica, a partir de bases curriculares, psicopedagógicas e teológicas.

No intuito de dar forma à pesquisa, foram elencados os seguintes objetivos específicos:

a. Verificar as concepções sobre Educação Especial/Inclusiva no Brasil, desde a década de 80, como forma de re-construção da sua epistemologia;

b. Analisar a história do currículo da instituição escolar, enfocando os processos de ensino e de aprendizagem, referendados na sua concepção de Educação Especial/Inclusiva;

c. Identificar o processo de elaboração e revisão do Projeto Político-Pedagógico, diagnosticando se há plano de ação curricular para os alunos com necessidades educacionais especiais² e para formação continuada de profissionais que atuam com esses alunos;

¹ Natasha apresenta um quadro de hidrocefalia congênita, com características de deficiência mental e motora. Era uma linda garota de 9 anos de idade, com um imenso coração e uma vivacidade ímpar.

² Importante ressaltar que serão enfocados nesta dissertação os ANEEs que apresentam dificuldades de aprendizagem em decorrência de deficiências sensoriais, físicas/motoras, mentais e múltiplas e condutas típicas de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos, bem como os que apresentam altas habilidades (superdotação). Outras conotações serão abordadas no capítulo I desta dissertação.

e. Investigar a instituição escolar no trabalho que realiza com alunos com necessidades educacionais especiais, considerando a concepção evangélico-luterana de educação³ que embasa os princípios educacionais das escolas da Rede Sinodal de Educação;

f. Pesquisar em documentos da IECLB, nos últimos vinte anos de sua história, a existência de ações voltadas às pessoas com necessidades especiais.

Para alcançar esses objetivos, realizei *pesquisa bibliográfica* que, segundo Johann⁴, “[...] procura explicar e responder problemas dentro de uma dimensão teórica”, tendo como meta destacar dados pontuais sobre a Educação Especial, especialmente na realidade brasileira e no atual modelo de Educação Inclusiva. Para isso, foram acessados, principalmente, pesquisadores brasileiros. Trabalhei também com *pesquisa documental*⁵ dos últimos vinte anos do trabalho em dois setores da IECLB: a Coordenação de Diaconia e a Rede Sinodal de Educação e suas propostas voltadas às pessoas/aos alunos com necessidades especiais.

Na investigação do trabalho realizado pela IENH em relação aos alunos com necessidades especiais, realizei uma pesquisa documental também referente as duas últimas décadas da sua trajetória institucional, além de uma *pesquisa social*. Na pesquisa social, deve-se observar “as respostas que são dadas ou como são dadas”, pois “tudo deve ser objeto de interpretação e análise”⁶. Envolverá entrevistas encaminhadas eletronicamente e desenvolvidas em encontros presenciais, num universo de mais de 15 pessoas, entre equipe diretiva, professores, famílias e ANEEs das três unidades de ensino da Instituição. A análise e interpretação das entrevistas serão desmembradas no capítulo 2 e capítulo 3, compondo o todo do texto.

³ Conforme a proposta da recente publicação **Textos Orientadores para a Educação Evangélica Luterana** da Rede Sinodal de Educação da IECLB, 2005. p.11.

⁴ JOHANN, Jorge R (coord.). **Introdução ao Método Científico**: conteúdo e forma de conhecimento, Canoas: ULBRA, 1997. p. 60.

⁵ Que nesta dissertação, e conforme afirma GIL, Antonio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5 ed. São Paulo, 1999, assemelha-se à pesquisa bibliográfica.

⁶ JOHANN, 1997, P. 62.

Configura-se a presente pesquisa como *estudo de caso* que, segundo Yin⁷, “[...] é um tipo de pesquisa que apresenta como características fundamentais: objetivar a descoberta; enfatizar a 'interpretação em contexto', buscar retratar a realidade [...]”.

Esta dissertação está estruturada em três capítulos, subdivididos em itens que objetivam tornar mais detalhado o que se pretende abordar em cada um deles.

O primeiro capítulo trata da inclusão escolar nos últimos vinte anos da história da sociedade e da educação brasileira, para isso o capítulo traz uma investigação epistemológica da Educação Especial/Inclusiva, focada na proposta de inclusão de ANEEs em classes comuns da rede regular de ensino. Apresenta princípios e ações da Educação Inclusiva, objetivando o melhor entendimento desta questão, ainda de certa forma desconhecida na atual sociedade. Por último, aborda as políticas públicas para a Educação Inclusiva encontradas na legislação brasileira e nas ações desenvolvidas pelo Ministério de Educação no Brasil, através da SEESP.

O segundo capítulo apresenta a IENH em sua trajetória centenária voltada à educação de crianças e jovens e à inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais. A inclusão foi investigada focalmente nas últimas duas décadas de sua história educacional. Aborda o Projeto Político-Pedagógico da Instituição e seu Plano de Educação Inclusiva. Nessa construção, enfoca o currículo inclusivo em prática na IENH. A equipe diretiva, os professores, os alunos com necessidades educacionais especiais e suas famílias são a população alvo de uma pesquisa social.

O terceiro e último capítulo faz referência à Igreja Evangélica de Confissão Luterana em sua história no Brasil e ainda em dois dos seus setores. Um deles é a Coordenação de Diaconia, no trabalho realizado com PPDs⁸, no serviço de apoio e

⁷ YIN, Robert K. **Estudo de Caso**: planejamento e métodos. Tradução de Daniel Grassi. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2004. p. 41.

⁸ Ressalto que na presente dissertação o termo “portadores” será somente usado quando houver referência ao trabalho realizado na Coordenação da Diaconia da IECLB que o utiliza no projeto PPD (pessoas **portadoras** de deficiência).

orientação às comunidades luteranas, bem como na assessoria pedagógica que se dispõe a prestar para escolas luteranas, e na inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns de ensino, especialmente nos últimos vinte anos de sua história. O outro setor é a Rede Sinodal de Educação, nas ações desenvolvidas junto às escolas que a integram, ressaltando as diretrizes da política educacional da IECLB e os princípios pedagógicos da Rede, bem como os planos para a inclusão de ANEEs.

Concluo esta introdução, ressaltando que mesmo não tendo a pretensão de defender bandeiras de instituições ou estabelecer um ideário para a Educação Inclusiva, acredito que esta dissertação possa contribuir no entendimento da inclusão escolar. Inclusão essa fundamentada no reconhecimento da diversidade na/da vida em sociedade, que respeita e garante o acesso de alunos com necessidades educacionais especiais às oportunidades que se apresentam na escola comum, independentemente da sua *diferença*, podendo ser vista e interpretada conforme define Skliar:

Diferença é sempre diferença, ela nunca deixa de ser diferença, não pode ser compreendida como um momento específico - e não-desejável - no processo de construção de igualdades sociais. A diferença é construída histórica, social e politicamente [...] é uma definição naturalmente imprecisa, mas ajuda a entender o lugar que poderia ocupar as diferenças na escola e na educação⁹.

⁷ SKLIAR, Carlos (Org.). **Educação & Exclusão**: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. 2001. p. 23.

The background of the entire page is a vibrant blue. On the left side, there are several sunflowers with bright yellow petals and dark brown centers. The sunflowers are partially cut off by the edge of the frame. The petals are long and pointed, radiating from the center. The centers are filled with small, dark brown seeds.

1

FUNDAMENTOS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Neste primeiro capítulo da presente dissertação, é tratada a inclusão escolar nos últimos vinte anos da história da sociedade e da educação brasileira, através de uma investigação epistemológica da Educação Especial/Inclusiva. Essa modalidade era encontrada em modelos médicos e de integração, para a atual proposta de inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais, em classes comuns de ensino regular, nesse caso, em classes da Educação Básica.

Pretende-se atingir o seguinte objetivo:

a. Verificar as concepções sobre Educação Especial/Inclusiva no Brasil, desde a década de 80, como forma de re-construção da sua epistemologia.

Apresenta princípios e ações para a Educação Inclusiva, objetivando o melhor entendimento desta proposta, ainda que de certa forma desconhecida na atual sociedade. Por último, aborda as políticas públicas para a Educação Inclusiva, encontradas na legislação brasileira. Também faz referência às ações desenvolvidas pelo Ministério de Educação no Brasil, que tem trazido propostas pedagógicas consistentes para o trabalho com os ANEEs.

A construção deste capítulo é fundamentada em pesquisa bibliográfica, tendo sido acessados principalmente autores/trabalhos brasileiros, que há muitos anos vêm estudando a Educação Especial/Educação Inclusiva e ainda o material disponibilizado pela SEESP, do Ministério da Educação do nosso país.

Escolhi iniciar a presente dissertação com um capítulo sobre *Fundamentos para a Educação Inclusiva*, com o objetivo de oferecer princípios e concepções que fundamentam os outros dois capítulos desta dissertação.

1.1 Da exclusão para a inclusão social e escolar: aspectos da/na história

Para situar o contexto atual da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas comuns, é importante percorrer a história. A educação desses alunos, que antes se pautava num modelo de atendimento segregado, tem se voltado nas duas últimas décadas para a Educação Inclusiva. De fato, é na metade da década de 90 que essa proposta ganhou mais força, a partir da difusão da Declaração de Salamanca, que será destacada na seção 1.2.

Na linha do tempo da história da humanidade, encontramos no trabalho de Amaral¹⁰ e Mazzota¹¹ alguns subsídios para entender a exclusão social, política e econômica de pessoas consideradas deficientes.

Amaral¹² analisa as representações sobre a deficiência a partir de concepções bíblicas, filosóficas e científicas, que estão presentes nos diferentes contextos e épocas históricas. Na Antiguidade, a segregação e o abandono das pessoas com deficiência ocorria com o aval da sociedade. Na Grécia, as pessoas que nasciam com alguma deficiência eram mortas, abandonadas ou expostas publicamente. Incrivelmente, em Roma, havia uma lei que dava o direito à família de eliminar filhos deficientes logo após serem paridos.

Conforme o mesmo autor, a concepção filosófica dos greco-romanos "legalizava a marginalização das pessoas com deficiência, à medida que o próprio Estado tinha o direito de não permitir que cidadãos 'disformes e monstruosos' vivessem [...]"¹³.

¹⁰ AMARAL, L. Histórias de exclusão: e de inclusão? – na escola pública. In: Conselho Regional de Psicólogos. **Educação Especial em debate**. SP: Casa do Psicólogo/Conselho Regional de Psicologia, 1997.

¹¹ MAZZOTTA, Marcos J. S. **Trabalho Docente e Formação de Professores de Educação Especial**. São Paulo: EPU, 1993.

_____. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**.-São Paulo: Cortez, 1996.

¹² AMARAL, 1997.

¹³ AMARAL, 1997. p. 23.

A visão cristã presente na Idade Média relacionava a deficiência à culpa, ao pecado ou a qualquer transgressão moral e/ou social. Como algo que impedia o contato com a divindade, a deficiência era a marca física, sensorial ou mental do pecado.

No século XVI, ocorreu a primeira tentativa científica de estudo das pessoas com deficiência. Naquela época, os médicos alquimistas Paracelso e Cardano, defendiam a possibilidade de tratamento de pessoas com deficiência. Conforme Amaral¹⁴, foi somente no século XIX que houve a consolidação da concepção científica sobre a deficiência através dos estudos de Pinel, Itard (considerado o pai da Educação Especial), Down, Froebel, entre outros, que passaram a descrever cientificamente a etiologia de cada deficiência, numa perspectiva clínica.

Na realidade brasileira, Mazzota¹⁵ aponta que em diferentes períodos no início do século XX ocorreram movimentos para o atendimento de pessoas deficientes e a introdução de escolas especiais. Os estudos desse autor ainda apontam para três atitudes sociais que marcaram a história da Educação Especial no tratamento dado às pessoas com deficiência: marginalização e, conforme Amaral¹⁶, assistencialismo e educação/reabilitação¹⁷.

Na década de 50, surgiram as primeiras escolas especializadas e as classes especiais. A Educação Especial se consolida como um subsistema da Educação Comum. Predominava, nesse período, a concepção científica da deficiência, acompanhada pela atitude social do assistencialismo e que era, conforme Amaral¹⁸, "reproduzida pelas instituições filantrópicas de atendimento aos alunos com deficiência".

Ainda segundo Amaral¹⁹, na década de 70, com o surgimento da proposta de integração de alunos com deficiência, estes começaram a frequentar as classes comuns. As áreas de Psicologia e Pedagogia passaram a demonstrar as possibilidades educacionais desses alunos. O autor aponta que

¹⁴ AMARAL, 1997, p. 24-25.

¹⁵ MAZZOTA, 1993,1996.

¹⁶ AMARAL, 1997.

¹⁷ Abordados como conceitos na seção seguinte desta dissertação.

¹⁸ AMARAL, 1997, p. 27-29.

Predominava a atitude de educação/reabilitação como um novo paradigma educacional. Entretanto coexistia também uma atitude de marginalização por parte dos sistemas educacionais, que não ofereciam as condições necessárias para que os alunos alcançassem sucesso na escola regular²⁰.

Nas décadas de 80 e 90, a proposta de inclusão de ANEEs surgiu como uma perspectiva inovadora em relação à proposta de integração da década de 70, já citada acima, cujos resultados não modificaram muito a realidade educacional desses alunos. A nova proposta de inclusão indicava, naquele momento, que os sistemas educacionais passariam a ser responsáveis por criar condições para uma educação de qualidade para todos e fariam adequações que atendessem às necessidades educacionais dos alunos.

Sasaki, referindo o paradigma da inclusão a partir da década de 90, diz:

[...] esse paradigma é o da inclusão social – as escolas (tanto as comuns como especiais) precisam ser reestruturadas para acolherem todo espectro de diversidade humana representado pelo alunado em potencial, ou seja, pessoas com deficiências físicas, mentais, sensoriais ou múltiplas, em qualquer grau de severidade dessas deficiências, pessoas sem deficiências e pessoas com outras características atípicas [...] É o sistema educacional adaptando-se às necessidades de seus alunos (escolas inclusivas), mais do que os alunos adaptando-se ao sistema educacional (escolas integradas)²¹.

Atualmente, o panorama da Educação Especial aponta para a Educação Inclusiva: educação que respeita a diversidade humana, numa contraposição à homogeneização de estudantes. A Declaração de Salamanca, que fundamenta essa perspectiva, afirma "que as diferenças humanas são normais e que a aprendizagem deve se adaptar às necessidades das crianças"²². No entanto, nas classes escolares brasileiras não está garantida a superação da exclusão e da desvalorização do ANEE. Infelizmente, a exclusão ainda está pautada na (in)capacidade, no desempenho cognitivo, na raça, no gênero, na classe social, na estrutura familiar, no estilo de vida ou na sexualidade.

¹⁹ AMARAL, 1997.

²⁰ AMARAL, 1997, p. 27-29.

²¹ SASSAKI, Romeu. **Revista Integração**. MEC. Brasília, v.8, n.20, p.09-17, 1998. p.12.

²² BRASIL. MINISTÉRIO DA JUSTIÇA, Secretaria dos Direitos de Cidadania/CORDE. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

Acredito na possibilidade de superação desse tipo de exclusão, bem como daquela ocorrida no ambiente escolar, a médio/longo prazo, pensando ainda no despreparo das sociedades e dos sistemas educacionais. Apesar das teorias que sustentam a Educação Inclusiva, esta passa por uma prática no cotidiano escolar, onde ainda há muito desconhecimento técnico e pedagógico na realização do trabalho com os ANEEs. Reconheço que há instituições de ensino público e privado que têm desenvolvido significativo trabalho, mas que ainda se sentem no *trajeto, aprendendo caminhar caminhando*²³.

1.2 Princípios e ações para a Educação Inclusiva

O propósito desta seção é apresentar princípios e conceitos para a Educação Inclusiva presentes em documentos internacionais, legislações e escritos de diferentes pesquisadores da Educação Inclusiva. Ressalto que no campo da produção sobre a inclusão nas escolas e na sociedade há uma grande diversidade de pressupostos e, porque não dizer, crenças.

O objetivo aqui não é confrontar matrizes epistemológicas, mas apresentar concepções que têm sido consideradas no meio educacional, mais acessíveis para o entendimento da proposta inclusiva de educação.

O processo de *integração* escolar dos ANEEs, era o que ocorria no meio educacional antes da proposta de inclusão escolar. Conforme indica Mendes²⁴, o aluno tinha de se adequar à escola que se mantinha inalterada, e, na verdade, dividida em dois grandes blocos: a educação regular e a educação especial. Destaca ainda que:

O fato de que na educação especial constituída à parte do todo, as atenções recaíam mais no que era especial do que no que era necessário à educação de todo e qualquer aluno. O processo pedagógico detinha-se em patologias e pensava-se em reabilitar: aquele que não fala, não anda, aquele que apresenta uma outra lógica. O compromisso era preparar alguém para vir a ser. A integração total só ocorria quando o aluno conseguisse acompanhar o currículo desenvolvido no ensino regular. A maioria dos alunos, percorrendo um currículo especial, não conseguia

²³ A exemplo da instituição escolar que é foco da investigação desta dissertação.

²⁴ MENDES. In: PALHARES, M. S; MARINS, S. S. (Org). **Escola Inclusiva**. São Carlos: EduFSCAR, 2002.

atingir os níveis mais elevados de ensino. O tempo de vida na escola não acompanhava o tempo de vida fora dela²⁵.

Na trilha das mudanças de paradigmas e novas perspectivas para a Educação Inclusiva, inicio referindo a *Declaração Mundial de Educação para Todos*, que foi organizada a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em 1990, na Tailândia, mais precisamente em Joimten. No preâmbulo da referida declaração, que figura como "*Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*", é lembrada a afirmação da Declaração Universal dos Direitos Humanos que diz que "toda pessoa tem direito à educação". Segue apresentando dados alarmantes já naquela época, que indicavam um grande número de crianças e adultos impossibilitados por diferentes razões, de participar da educação básica. Nas previsões para as pessoas com necessidades educacionais especiais²⁶, refere no artigo 3, alínea 5 que

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo²⁷.

Observando outros aspectos da *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, o objetivo principal é satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos. Subentende-se, então, que os citados *portadores de deficiências* estão incluídos, mesmo que no artigo 3, alínea 4, não estejam listados no *grupo dos excluídos*²⁸. De qualquer forma, as metas e propósitos ali estabelecidos causaram mudanças nos governos e sociedades, desdobrando ações e projetos em prol do alcance das necessidades básicas de aprendizagem para todos.

²⁵ MENDES, 2002. p. 47.

²⁶ Termo ainda pouco utilizado naquele período e que tomou mais força a partir da Declaração de Salamanca.

²⁷ BRASIL.UNICEF.**Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Avaliação da Década. Brasília: 2000.

²⁸ Cf. a Declaração, os grupos excluídos são os pobres, os meninos e meninas de rua ou trabalhadores, as populações das periferias urbanas e zonas rurais, os nômades e os trabalhadores migrantes, os povos indígenas, as minorias étnicas, raciais e lingüísticas, os refugiados, os deslocados pela guerra, e os povos submetidos a um regime de ocupação.

A *Declaração de Salamanca*, organizada em um encontro que aconteceu na Espanha, apesar da promulgação em 1994, ainda é bastante desconhecida no meio educacional, mesmo àquelas pessoas que trabalham com ANEEs²⁹. A declaração trata dos princípios, da política e da prática da educação para as pessoas com necessidades educativas especiais³⁰ e tem ainda sido interpretada como um documento decisivo para impulsionar a Educação Inclusiva. É reafirmado pelos representantes dos 88 governos e 25 organizações internacionais presentes o compromisso com o estabelecido na Declaração Mundial de Educação para Todos, "reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais"³¹.

Segundo Tessaro:

O Brasil, apesar de não ser signatário da Declaração de Salamanca, vem procurando colocá-la em prática. Tem assumido o compromisso político de atribuir a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento do sistema educacional, tendo por meta torná-lo apto a incluir todas as crianças, independente de suas diferenças ou dificuldades individuais³².

Com esse fim, os especialistas ali reunidos estabeleceram um plano de ação tendo como princípio norteador o fato de que as escolas deveriam acolher a todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas e outras. Inicia-se, então, o grande desafio para as escolas, no sentido de desenvolver, a partir dos subsídios oferecidos na Declaração de Salamanca, uma pedagogia capaz de educar com êxito todos os estudantes.

Serão destacados em itens a seguir os artigos que apresentam pontualmente as propostas educacionais que visam à superação do antigo modelo escolar segregacionista, experimentado pelos alunos com necessidades educacionais

²⁹ Afirmo isso baseada nos diversos cursos e encontros que tenho conduzido e das aulas que ministro no Ensino Superior, onde verifico esse desconhecimento e de tantos outros documentos da Educação inclusiva.

³⁰ Termo inicialmente usado e depois traduzido para língua portuguesa como *necessidades educacionais especiais*.

³¹ BRASIL, 1994, p.01.

³² TESSARO. N. S. **Inclusão Escolar**: concepções de professores e alunos da educação regular e especial. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 45.

especiais. Como forma de desdobrar e enriquecer os artigos, farei comentários em notas de rodapé:

- Escolas regulares que possuam orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional.

- Aqueles [alunos, pessoas]³³ com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los³⁴ dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades.

- O princípio que orienta esta Estrutura³⁵ é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares. No contexto desta Estrutura, o termo *"necessidades educacionais especiais"* refere-se a *todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem*.³⁶

- Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades.

- [...] Escolas especiais³⁷ podem servir como centro de treinamento e de recurso para os profissionais das escolas regulares. Finalmente, escolas especiais ou unidades dentro das escolas inclusivas podem continuar a prover a educação mais adequada a um número relativamente pequeno de crianças portadoras de deficiências que não possam ser adequadamente atendidas em classes ou escolas regulares.

- Mudanças em todos os seguintes aspectos da escolarização, assim como em muitos outros, são necessárias para a contribuição de escolas inclusivas bem-sucedidas: currículo, prédios, organização escolar, pedagogia, avaliação, pessoal, filosofia da escola e atividades extra-curriculares.

³³ Grifo meu.

³⁴ Esta expressão a mim não me parece muito apropriada com a proposta "revolucionária" de tal Declaração.

³⁵ Refere-se à Estrutura de Ação em Educação Especial que foi adotada pela Conferência Mundial em Educação Especial organizada pelo governo da Espanha em cooperação com a UNESCO, realizada em Salamanca entre 7 e 10 de junho de 1994

³⁶ Grifo meu.

³⁷ Essa é uma posição bastante criticada por alguns autores; no entanto, existem instituições de atendimento especializado que realizam um importante papel auxiliar na inclusão gradativa de ANEEs em escolas comuns.

- A adoção de sistemas [curriculares]³⁸ mais flexíveis e adaptativos, capazes de mais largamente levar em consideração as diferentes necessidades das crianças irá contribuir tanto para o sucesso educacional quanto para a inclusão. Crianças com necessidades especiais deveriam receber apoio instrucional adicional no contexto do currículo regular, e não de um currículo diferente.³⁹

- A provisão de serviços de apoio⁴⁰ é de fundamental importância para o sucesso de políticas educacionais inclusivas.

A Educação Inclusiva apresentada na Declaração de Salamanca, propõe-se a melhorar a qualidade do ensino para todos, atuando como impulsionadora das mudanças, eu diria, nem tão simples, nas práticas educacionais nas escolas, que desafiam o professor a encontrarem novas metodologias para a participação ativa que seja favorável a todos os alunos, mas focadas nos ANEEs. Esse é um grande desafio para a educação brasileira.

Destaca-se, também, como marco no avanço da inclusão educacional, a *Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência*, celebrada na Guatemala em maio de 1999, da qual o Brasil é signatário. A importância dessa Convenção, que gerou no nosso país o Decreto Nº 3.956/2001, consiste no fato de explicitar a impossibilidade de diferenciação com base na deficiência, definindo *discriminação* como:

[...] toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais.⁴¹

O mesmo Decreto define *deficiência* como:

Uma restrição física, mental ou sensorial de natureza permanente ou transitória que limita a capacidade de exercer um ou mais atividades

³⁸ Acréscimo meu.

³⁹ O currículo adaptado focado na Declaração é mais bem focado no Parecer Nº56, a ser abordado na seção seguinte.

⁴⁰ Conforme relatos dos encontros dos quais participo ou nos cursos que ministro, especialmente para docentes da escola pública, dificilmente esse processo ocorre, o que causa muitas dificuldades no trabalho com os ANEEs.

⁴¹ BRASIL **Convenção da Organização dos Estados Americanos** Decreto Nº 3.956/2001. Brasília, 2001. p. 02.

essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social.⁴²

Muitas ONGs compostas por pessoas com deficiência, seus familiares e amigos, ou, como nesta dissertação em que optamos nomear como pessoas/alunos com necessidades especiais, apegando-se a esse Decreto, têm exigido providências dos diversos setores da sociedade no sentido de garantirem o direito de acessibilidade aos espaços físicos, sociais, escolares. De fato, não é somente pela "letra da lei" que se alcançará a garantia de que as sociedades se tornem inclusivas e menos discriminatórias. Isso não a tornaria verdadeiramente inclusiva.

Finalizando esta seção, destaco o trabalho da UNICEF, a UNESCO e o Banco Mundial que têm desenvolvido importante trabalho no que se refere à educação atingindo todas as crianças. Apóia e subsidia encontros internacionais, como os acima citados, e, ainda, outros como o "Fórum Consultivo Internacional para a Educação para Todos" ocorrido no Senegal, em 2000⁴³.

1.3 Políticas públicas para a Educação Inclusiva

As três últimas décadas registraram no mundo inteiro, significativos avanços técnico-científicos e sócio-políticos que provocaram impacto na forma de ver e pensar a educação. Estatísticas referentes à década de 90⁴⁴ indicavam a existência de mais de 100 milhões de meninos e meninas sem acesso à escola e mais de 900 milhões de adultos analfabetos no mundo. Buscando modificar essa realidade, desde a referida década, governos têm investido na implementação de políticas públicas na área da educação, visando a combater a exclusão. Uma atuação do governo brasileiro, que pode ser aqui citada, é a recente legislação que amplia o Ensino Fundamental para nove anos de duração, favorecendo a entrada de alunos na Educação Básica aos seis anos de idade. Assim, a inclusão social e educacional é um importante movimento que ocorre no Brasil e em muitos outros países.

⁴² BRASIL, 2001. p. 03.

⁴³ Dados obtidos no portal do Ministério de Educação <<http://www.mec.gov.br>>.

⁴⁴ BRASIL **Convenção da Organização dos Estados Americanos** Decreto Nº 3.956/2001. Brasília, 2001.

Como política de educação, a inclusão de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais nas classes comuns tem como maior desafio à permanência desses alunos na escola e junto àqueles considerados normais. Mesmo diante de dificuldades, ou barreiras atitudinais, pedagógicas e físicas, como denomina Carvalho⁴⁵, também ressaltadas no capítulo II desta dissertação, a Educação Inclusiva, na minha opinião, ressignifica a educação, num profundo respeito pelas diferenças presentes em cada sujeito, em cada um de nós, seja no ambiente escolar ou social.

Paralelamente ao avanço da política e legislação educacional brasileira, diferentes tipos de reformas estão ocorrendo, trazendo através da legislação um conjunto de conhecimentos e práticas educacionais inclusivas. Penso que as leis constituem um apoio fundamental ao desenvolvimento dos objetivos do processo e podem orientar os propósitos da mudança⁴⁶. Particularmente, tenho acentuado essa questão nos cursos sobre inclusão escolar que ministro ou na minha atuação como docente no Ensino Superior, no sentido de que as pessoas possam se apropriar das informações ali disponibilizadas.

A Constituição Federal estabelece o direito das pessoas com necessidades especiais receberem educação preferencialmente na rede regular de ensino. Sobre esse pressuposto nos indica Belisário:

A diretriz atual é a da plena integração dessas pessoas em todas as áreas da sociedade. Trata-se, portanto, de duas questões - o direito à educação, comum a todas as pessoas, e o direito de receber essa educação sempre que possível junto com as demais pessoas nas escolas "regulares"⁴⁷.

A legislação, para a modalidade de classes em escolas especiais, ressalva os casos de excepcionalidade, em que as necessidades do estudante exigem outras formas de atendimento. Apesar do crescimento das matrículas em classes comuns⁴⁸, o déficit é muito grande e constitui um desafio imenso para os sistemas

⁴⁵ CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para a aprendizagem**: educação inclusiva. Porto Alegre: Mediação, 2000.

⁴⁶ Em nosso país, muitas vezes a "lei" não é respeitada, nem seguida. Muitas vezes, em nosso país, a "lei" determina um novo caminho, uma real possibilidade de mudança.

⁴⁷ BELISÁRIO, J. **Ensaio Pedagógicos**. Construindo Escolas Inclusivas. Brasília: MEC, SEESP, 2005. p.51.

⁴⁸ Cf. poderá ser visto no capítulo II desta dissertação.

de ensino, pois diversas ações devem ser realizadas ao mesmo tempo. Entre elas, destacam-se a sensibilização dos demais alunos e da comunidade em geral para a integração, as adaptações curriculares e a qualificação dos professores para o atendimento nas escolas regulares.

A Resolução Nº 2/2001, que determina as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, foi elaborado por profissionais que trabalham junto a pessoas com deficiência e alunos com necessidades especiais. Seus vinte e dois artigos trazem determinações sobre o processo para inclusão de crianças e jovens na Educação Básica em todas as modalidades.

O artigo 3º apresenta a Educação Especial como modalidade da educação escolar, que comporta:

[...] um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns [...] ⁴⁹.

Por educandos com necessidades educacionais especiais, a Resolução Nº 2 define que são aqueles que durante o processo educacional, apresentarem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo do desenvolvimento, divididas em dois grupos – aquelas não vinculadas a causas orgânicas e as relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências. O segundo grupo são os que têm dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos da classe e, por último, destaca os educandos com altas habilidades. Considero essa definição bastante adequada e abrangente, uma vez que deixa bem claro quais são os grupos elencados para a inclusão escolar. Apesar da visão da Educação Inclusiva como àquela aberta a *todos*, as Diretrizes dão essa definição para em seguida apresentar propostas concretas de trabalho com esses alunos e alunas.

⁴⁹ BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial. MEC/SEESP, 2001. p. 69.

A SEESP, naquele que considero um trabalho produtivo, tem disponibilizado às escolas públicas e privadas uma coleção denominado Saberes e Práticas da Inclusão, apresentada em fascículos previstos para toda a Educação Básica. São temas específicos sobre o atendimento educacional de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais. Oferece subsídios teóricos e propostas práticas para a qualificação da prática pedagógica das escolas que incluem alunos com os quadros acima mencionados. Em pesquisa realizada no portal do MEC, especificamente na SEESP, é possível encontrar um grande número de materiais disponíveis, ainda como a publicação *Educar na Diversidade*, que apresenta módulos de formação continuada, os quais podem facilmente ser desenvolvidos dentro das escolas, tamanha sua acessibilidade, linguagem clara e simples, bem como um conjunto de informações importante acerca da Educação Inclusiva.

Ao encerrar esta seção e este capítulo, quero sublinhar que haveria um sem número de documentos, decretos, resoluções que poderiam ser ainda aqui indicados, mas o objetivo inicial está sendo mantido, no sentido de trazer algumas informações fundamentais acerca da Educação Especial/Inclusiva. No decorrer dos outros capítulos, a Lei de Diretrizes e Base Nacionais de Educação, o Parecer Nº 17/2001 do CNE/CEB, o Parecer Nº 56, com CEED, também serão mencionados pela importância que têm para o assunto da inclusão escolar.



2

**UMA ESCOLA DA REDE
SINODAL DE EDUCAÇÃO
LUTERANA E SUA
TRAJETÓRIA EM
DIREÇÃO À EDUCAÇÃO
INCLUSIVA**

O presente capítulo apresenta a IENH, que integra a Rede Sinodal de Educação da IECLB e está situada na cidade de Novo Hamburgo, que atende estudantes da Educação Infantil à Educação Profissional. Relata fragmentos da sua história centenária, voltada à educação de crianças e jovens e à inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais, investigada focalmente nos últimos vinte anos. Aborda o Projeto Político-Pedagógico da IENH⁵⁰ e neste o recentemente construído Plano de Educação Inclusiva. Nessa construção, enfoca o currículo inclusivo em prática na IENH. A equipe diretiva, os professores, os alunos com necessidades educacionais especiais e suas famílias também são alvo da pesquisa social realizada através de entrevistas. Em alguns casos, as entrevistas foram enviadas eletronicamente e noutros desenvolvidas presencialmente. Nem todos os entrevistados autorizaram a divulgação da entrevista na presente dissertação.

Serão pesquisados documentos escolares com o objetivo de fazer um levantamento sobre a presença de alunos com necessidades especiais, incluídos nas classes da Educação Básica, a partir de 1986. Nessa pesquisa documental serão abordadas as três unidades escolares da IENH em seus respectivos níveis de ensino, a saber: Fundação Evangélica - da 6^a série do Ensino Fundamental ao último ano do Ensino Médio⁵¹; Pindorama - da Educação Infantil a 5^a série do Ensino Fundamental e Oswaldo Cruz - da Educação Infantil a 5^a série do Ensino Fundamental.

⁵⁰ Por opção da Direção e do Núcleo Pedagógico da IENH, a palavra "político" usado comumente quando se refere a projetos pedagógicos, é suprimida por entenderem que *por si só já se trata de um projeto político, uma vez que envolve a coletividade, numa construção participativa e democrática.*

⁵¹ Mesmo tendo a IENH classes de Educação Profissional, a abrangência da pesquisa para a estruturação da dissertação vai até o período final da Educação Básica, ou seja, o último ano do Ensino Médio.

São três os objetivos que se pretende atingir neste capítulo:

a. Analisar a história do currículo da instituição escolar, enfocando os processos de ensino e de aprendizagem, referendados na sua concepção de Educação Especial/Inclusiva.

b. Identificar o processo de elaboração e revisão do Projeto Político-Pedagógico, diagnosticando se há plano de ação curricular para os alunos com necessidades educacionais especiais⁵² e para formação continuada de profissionais que atuam com esses alunos.

c. Investigar a instituição escolar no trabalho que realiza com alunos com necessidades educacionais especiais, considerando a concepção evangélico-luterana de educação⁵³ que embasa os princípios educacionais das escolas da Rede Sinodal de Educação.

2.1 Fragmentos da história de uma instituição centenária

Na elaboração desta seção, os dados apresentados foram captados através de pesquisa bibliográfica, na sua grande maioria, e em registros presentes no livro sobre a unidade Pindorama da IENH, "Ainda Hoje Plantaria minha Macieira"⁵⁴, da professora Érica Sarlet, que por muitos anos trabalhou na IENH e nesse mesmo período foi responsável pelo "Museu da Fundação Evangélica". Também ressalto que no capítulo 31 da dissertação, abordarei mais detalhadamente o fenômeno da colonização alemã e a implantação de igrejas e escolas luteranas, por isso resumirei em alguns dados históricos, apontando mais aqueles voltados à organização das unidades Pindorama, Oswaldo Cruz e Fundação Evangélica, que compõem a IENH.

⁵² Destaco mais uma vez, que serão enfocados nesta dissertação os ANEEs que apresentam dificuldades de aprendizagem em decorrência de deficiências (sensoriais, físicas/motoras, mentais e múltiplas) e condutas típicas de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos, bem como os que apresentam altas habilidades (superdotação).

⁵³ Conforme a proposta da recente publicação **Textos Orientadores para a Educação Evangélico-Luterana** da Rede Sinodal de Educação da IECLB, 2005. p. 11.

⁵⁴ SARLET, Érica D. **Ainda hoje plantaria minha macieira**. São Leopoldo: Sinodal, 1993.

Conforme a professora Érica, "ao emigrarem para o Brasil a partir de 1824, os colonos evangélico-luteranos trouxeram de sua terra de origem a noção da importância da escola"⁵⁵. A história da IENH está estreitamente ligada a esses imigrantes alemães, que na sua chegada às terras brasileiras, trouxeram consigo dois elementos importantes: vínculos religiosos e a preocupação com a Educação, na criação de escolas, para que os seus filhos e filhas pudessem ter escolaridade. Estas instituições educacionais foram decisivas para o desenvolvimento dos núcleos de colonização, que foram construídos sempre ao lado de uma igreja, quando não, em muitos casos, ocorria dela ser utilizada para a formação escolar das crianças.

Sarlet⁵⁶ aponta que a Escola da Comunidade Evangélica de Hamburgo Velho⁵⁷ foi fundada em 1832, nos primórdios da existência da Comunidade, pela iniciativa dos irmãos Schmitt⁵⁸, que também providenciaram a construção da igreja, posteriormente denominada Três Reis Magos. A construção de madeira foi localizada em frente a atual unidade Pindorama, no bairro Hamburgo Velho, denominado nos tempos da colonização de Hamburger Berg ou Hamburguerberg.

Ainda sobre a Escola da Comunidade Evangélica de Hamburger Berg, Sarlet escreve que:

O interesse central, inicialmente, era o ensino confirmatório, pois, para ser membro da comunidade evangélica, era preciso saber ler a Bíblia, um dos valores constituintes dos evangélicos luteranos. Pressupunha, portanto, o ensino da leitura e da escrita. O canto coral, como fenômeno de sensibilização da comunhão, de comunidade, transplantado mais tarde para as associações de canto, assumia grande importância. A vida prática exigia conhecimentos de aritmética e de ciências naturais⁵⁹.

O primeiro professor em Hamburgerberg foi o jovem Karl Lanzer⁶⁰, formado no Seminário para Professores em Kaiserslautern, na Alemanha. Assumiu como unidocente em setembro de 1859, um grupo de 43 alunos, que conduziu com severa disciplina. Permaneceu na docência por 24 anos e, conforme registros, deixou significativo legado educacional, bem como na área do canto coral, pois era

⁵⁵ SARLET, 1993, p. 08.

⁵⁶ SARLET, 1993.

⁵⁷ Atualmente denominada unidade Pindorama, que tem como significado *Terra das Palmeiras*.

⁵⁸ Ancestrais do meu pai José Werno Schmitt.

⁵⁹ SARLET, 1993, p. 26.

⁶⁰ SARLET, 1993, p. 34.

"chante" ⁶¹. Na continuidade do trabalho do professor Lanzer, assumiram a Escola da Comunidade Evangélica (Pindorama) o P. Pechmann e o professor Samuel Dietschi, que deu continuidade ao coro da comunidade.

Em 1900, as comunidades evangélicas, da hoje região do Vale do Rio dos Sinos, contavam com 155 escolas evangélicas e, como indica Sarlet, os professores, incentivados pelo P. Pechmann criaram a Associação de Professores Evangélicos "Deutsch-Evangelischer Lehrerverein" para cuidar dos seus interesses. A entidade mantinha relações estreitas com o Sínodo Riograndense, sendo que, em 1903, dos 39 professores da Associação, 29 deles também eram pastores nas comunidades evangélicas.

Conforme o histórico que consta no Projeto Pedagógico da IENH, em 1886, as irmãs Lina e Amália Engel fundavam a escola feminina, cuja administração e patrimônio posteriormente foram destinados ao Sínodo Riograndense, dando início à Fundação Evangélica. Isso foi em 1895, com o nome de "Evangelisches Stift". Já em 1896, a Comunidade Evangélica de Novo Hamburgo fundava a sua escola, posteriormente denominada Escola Evangélica Oswaldo Cruz.

Em 1945, segundo Sarlet, é criada a Instituição Evangélica de Hamburgo Velho, sucessora do "Evangelisches Stiftsverein", entidade mantenedora da Fundação Evangélica. A entidade era composta por doze membros, eleitos em Assembléia Geral do Sínodo Riograndense, fazendo parte obrigatoriamente um pároco de uma das comunidades evangélicas do município de Novo Hamburgo ⁶².

O Projeto Pedagógico da IENH em seu histórico registra que:

A Sociedade Escolar Evangélica de Novo Hamburgo, entidade mantenedora do Ginásio Pindorama, é fundada em 1950. A entidade era composta de vinte e cinco membros, mediante indicação da Comunidade Evangélica de Novo Hamburgo, da Comunidade Evangélica de Hamburgo Velho e de membros natos das diretorias das respectivas comunidades. A fusão das duas entidades acima mencionadas constituiu em 1961 a Instituição Evangélica de Novo Hamburgo, mantendo a Fundação Evangélica e o Ginásio Pindorama. A entidade se compunha de trinta

⁶¹ Pessoa que conduz a comunidade no canto.

⁶² SARLET, 1993, p. 40-45.

membros: sete indicados pelo Sínodo Riograndense, sete membros indicados pela Comunidade Evangélica de Novo Hamburgo, sete membros indicados pela Comunidade Evangélica de Hamburgo Velho e membros natos do Sínodo, das Comunidades e os diretores das Escolas mantidas; um ano antes se inicia o curso normal (magistério)⁶³.

Entraram em funcionamento no ano de 1973, os cursos de 2º grau com Habilitações Profissionais: Formação de Magistério, Técnico em Economia Doméstica, Técnico Tradutor Intérprete, Auxiliar Desenhista de Arquitetura e Auxiliar Desenhista de Decoração. Um ano depois, deu-se à implantação da Escola de Tempo Integral na Fundação Evangélica, com proposta curricular inovadora e contextual.

Na seqüência cronológica, em 1975, ocorre a reformulação dos estatutos da IENH e são constituídas escolas integradas: o Colégio Normal da Fundação Evangélica, a Escola Evangélica Oswaldo Cruz e a Escola da Comunidade Evangélica de Hamburgo Velho (atual Pindorama). Em dezembro de 1976, o Conselho Estadual de Educação homologa as Escolas integradas de 1º e 2º Graus da Instituição Evangélica de Novo Hamburgo (IENH). Com a união das três Escolas, surge a IENH, sustentada por mantenedora própria e administrada, financeiramente, por um Administrador-Geral e, pedagogicamente, por um Diretor-Geral.

Entre 1996 e 1998, são implantadas Classes de Maternal da Educação Infantil, nas Unidades Oswaldo Cruz e Pindorama, e também Centro de Educação Profissional (CEP). Em 1998, na unidade Pindorama, é implantado de forma precursora na região, o sistema de Turno Integral com diversas atividades, como natação, dança, espanhol, teatro, filosofia, atividades de vida prática, entre outras, para turmas do nível 5 da Educação Infantil a 5ª série. Neste mesmo ano, também é reformulado o Currículo nas três Unidades, a partir da Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96, passando a oferecer: Cursos de Educação Infantil, Educação Básica - Ensino Fundamental e Médio, Educação Profissional – Cursos de Qualificação e Técnicos.

⁶³ IENH. **Projeto Pedagógico** - Novo Hamburgo, 2001. p. 05.

A partir de 1999, cria-se o curso Técnico em Comércio Exterior, já dentro das novas modalidades de Educação Profissional previstas na LDB de 1996. Atualmente, são oferecidos três Cursos Técnicos: Comércio Exterior, Gerência Empresarial e Informática. No ano de 2003, a IENH instala o Núcleo de Práticas em Comércio Exterior (NPEX), Gerência Empresarial e Informática, que tem por objetivo capacitar alunos de cursos técnicos em situações reais do mundo do trabalho de sua área de formação⁶⁴.

Em 2004, a IENH protocolou no Ministério da Educação (MEC) pedido de credenciamento da sua Instituição de Ensino Superior, denominada Faculdade Novo Hamburgo, sendo solicitada autorização de dois cursos superiores iniciais: Administração de Empresas – Habilitação em Gestão de Varejo e Administração de Empresas – Habilitação em Comércio Exterior.

Na unidade Oswaldo Cruz, no ano de 2005, é instituído o Currículo Bilíngüe para alunos com idade a partir de quatro anos e seis meses, atendendo assim às necessidades e expectativas da comunidade. Neste mesmo ano, a IENH torna-se credenciada junto ao MEC como Unidade Gestora do Projeto Escola de Fábrica, recebendo autorização para implantar o Projeto Escola de Fábrica em cinco Unidades Formadoras.

Finalizando o relato, destaco que em 2006 foi aprovado o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Faculdade Novo Hamburgo, no qual serão contemplados, para vigência 2007-2010, os seguintes cursos: Administração, Pedagogia, Licenciatura em Ecologia Ambiental, Tecnólogo em Redes de Computadores e Tecnólogo em Logística.

Em documento, a IENH se define como:

Hoje, somos Escola que constrói sua história, fundamentando o Projeto Pedagógico:

- no respeito aos princípios de origem;
- na vivência responsável do presente;

⁶⁴ IENH, 2001, p. 06.

- na busca de constante aperfeiçoamento para garantir a continuidade da Educação a serviço da promoção do homem e da sociedade⁶⁵.

Percebe-se através dos dados apresentados acima, que desde sua criação até os dias atuais a IENH manteve os valores estabelecidos na sua origem, procurando desenvolver uma proposta educacional voltada para a comunidade e suas necessidades, considerando sua função maior e seu compromisso com a Educação, conforme a fala do diretor geral da IENH, "com ações inovadoras e de qualidade, sem perder de vista a identidade luterana da nossa escola"⁶⁶.

2.1.1 A INSTITUIÇÃO EVANGÉLICA DE NOVO HAMBURGO E A REDE SINODAL DE EDUCAÇÃO DA IECLB

A IENH figura entre as sessenta escolas que integram a Rede Sinodal de Educação da IECLB⁶⁷. Como entidade associativa da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil, a Rede Sinodal reúne instituições educacionais com vínculos evangélico-luteranos e a IENH integra essa Rede, desde sua criação, com o "objetivo de levar adiante a proposta educacional da IECLB"⁶⁸. O diretor-executivo é o professor Silvio Jung, à frente do então Departamento de Educação, desde 1998, e a coordenação pedagógica é exercida pela professora Marguit Goldmeyer, desde 2001.

A instituição participa ativamente das propostas desenvolvidas pela Rede Sinodal. Tem como diretor-geral o professor Seno Leonhardt, que compõe, junto com outros quinze membros, o Conselho de Educação da IECLB. Também a coordenadora pedagógica, Berlize Ko Freitag, compõe o Grupo de Apoio Pedagógico (GAP), criado em Brusque, no ano de 2003, quando foi percebida a necessidade de se buscar definições concretas que fundamentassem a práxis pedagógica na Rede Sinodal de Educação. Há a significativa participação da equipe

⁶⁵ IENH, 2001, p. 07.

⁶⁶ Informação oral. Seminário de professores IENH, fevereiro de 2006.

⁶⁷ A questão da Rede Sinodal de Educação da IECLB será aprofundada no capítulo 3 desta dissertação.

⁶⁸ IENH, 2001, p. 07.

de profissionais da IENH aos eventos anuais promovidos pela Rede Sinodal, gerando reflexões e ações, a partir dos subsídios trazidos pelos participantes.

Incorporada ao Projeto Pedagógico da IENH⁶⁹, a identidade da Rede Sinodal de Educação está caracterizada pela confessionalidade luterana e pela vinculação histórica. A origem da maioria das escolas da Rede Sinodal de Educação tem uma forte vinculação com a comunidade religiosa e civil na qual está inserida e tal vínculo comunitário e confessional caracteriza as instituições da Rede. Essa característica se manifesta na integração de organismos sociais, culturais e religiosos, procurando atender aos interesses e às necessidades da comunidade e do mercado. Nesse sentido, a IENH vive esse papel e, estimulada pela sua mantenedora, ocupa um espaço significativo na comunidade hamburguense e em cidades da região.

A IENH segue o que está previsto nos Princípios Pedagógicos da Rede Sinodal, que determinam:

A característica da confessionalidade permite que as escolas da Rede Sinodal de Educação tenham autonomia nos seus processos de gestão, sejam eles de ordem administrativa, pedagógica ou de pessoal, bem como em suas diretrizes e estratégias, observados os referenciais legais da Educação Nacional⁷⁰.

O alcance desses princípios na IENH está fundamentado na Missão, Princípios e Visão da Rede, que são:

Missão: Promover a integração das instituições sinodais de educação, visando à construção de projeto pedagógico de qualidade, que priorize o conhecimento e a formação do ser humano autônomo, ético e solidário, com base na vivência cristã luterana.

Princípios: solidariedade, ética, busca da excelência, inovação, compromisso cristão luterano, valorização da vida, conhecimento e autonomia.

Visão: Ser uma rede de instituições educacionais de referências na formação humana e profissional⁷¹.

⁶⁹ Em revisão desde o final de 2005 para relançamento em abril de 2007.

⁷⁰ IECLB. **Textos Orientadores para a Educação Evangélico-Luterana** da Rede Sinodal de Educação da IECLB, 2005. p.14.

⁷¹ IECLB. **5º Plano de trabalho**. Rede Sinodal de Educação. São Leopoldo, 2005. p. 06.

Na revisão do Projeto Pedagógico da IENH, na qual faço parte da equipe que coordena este processo, houve a preocupação da Mantenedora e da Direção em declarar, com maior ênfase, à comunidade escolar a vinculação à Rede Sinodal de Educação, através da integração no Projeto Pedagógico dos fundamentos retirados dos *Textos Orientadores da Educação Evangélico-Luterana*, norteadores da política educacional da IECLB:

Fundamentos bíblicos: observância do mandamento do amor, a prática da esperança e da reconciliação, a tarefa de educar para liberdade, o diálogo e o respeito como expressão de unidade, o servir como testemunho da fé e da amorosidade;

Fundamentos teológico-confessionais: justificação por fé e graça, a liberdade cristã, sacerdócio geral de todos os crentes, Igreja reformada em constante reforma;

Fundamentos pedagógicos: desdobrados em cinco dimensões: relacional, institucional, do conhecimento, metodológica e ética. Os fundamentos pedagógicos ficam explicitados nos princípios pedagógicos⁷².

Os princípios e fundamentos, especialmente os pedagógicos, foram trabalhados em reunião pedagógica com os professores da IENH e desdobrados em estudos para cada unidade de ensino, com orientação das coordenações pedagógicas, de tal forma que fossem incorporados aos Planos de Trabalho e Projetos de Ensino, já a partir da Educação Infantil.

Na questão específica da Educação Inclusiva, a Rede Sinodal de Educação vem há um bom tempo, com o apoio da Coordenação da Diaconia, que enfatiza no capítulo 3, buscando subsídios teóricos e práticos para o trabalho realizado nas suas escolas. Nas diferentes regiões que formam a Rede, ações têm sido desencadeadas, no sentido de promover formação continuada na Educação Inclusiva, assunto ainda relativamente novo na experiência educacional das escolas luteranas.

Em março de 2005, num encontro das escolas da Região Meridional da Rede, ocorrido na Escola Sinodal Tiradentes, foi composto pelo diretor-executivo Silvio e a coordenadora pedagógica Marguit, um grupo de estudos para as questões da Educação Inclusiva. Ficou ali combinado que cada escola sediaria até maio de

⁷² IENH. **Projeto Pedagógico em Revisão**, 2006, ainda sem paginação.

2006 um encontro e se responsabilizaria em fazer abordagem teórica e prática, sobre os diferentes quadros de ANEEs elencados pelos participantes⁷³. Na IENH, esse encontro ocorreu em outubro de 2005. O assunto abordado foi "Alunos com Síndromes", ministrado pela neuropediatra Fernanda Gonçalves. Participaram também desses encontros da Rede professores da IENH que atuam junto a ANEEs.

Em relação às propostas da Rede para a Educação Inclusiva, a coordenadora Marguit, quando entrevistada a esse respeito, afirma que:

As escolas da Rede têm sua autonomia para a ação. Por isso, têm suas singularidades e caminhadas diferentes. No entanto, a orientação que damos sobre a inclusão de alunos/as com necessidades educacionais especiais seja fruto de um trabalho reflexivo na escola. Que as escolas reflitam sobre o que significa a inclusão destes alunos, o compromisso de fazer um trabalho sério, qualificado e, sobretudo, muito conseqüente, de respeito e de amor pela vida⁷⁴.

Existe claramente uma integração da Instituição Evangélica de Novo Hamburgo à Rede Sinodal de Educação, evidenciado pelos relatos feitos nessa seção. Em relação à Educação Inclusiva, e conforme a afirmação acima, também a IENH tem se encaminhado mais a cada ano, para um *trabalho reflexivo* acerca da inclusão escolar, conforme poderá ser verificado nos itens posteriores.

2.1.2 A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NA IENH

Ao iniciar esta seção, que trata da inclusão escolar de ANEEs nas classes comuns da IENH, considero ser importante, a apresentação de dados do último Censo Escolar de 2005, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), sobre o panorama da matrícula de alunos nas escolas brasileiras, considerando em especial o número de ANEEs, matriculados em classes comuns.

⁷³ Cf. anexo F.

⁷⁴ Cf. anexo I.

O total de matrículas até março de 2005 foi de 56.471.622 alunos, distribuídos nos 207.000 estabelecimentos de ensino, presentes nas cinco regiões do território brasileiro. Foram pesquisadas a Educação Básica, a Educação Profissional e a Educação de Jovens e Adultos.

Na tabela 1 são destacados os números relativos à matrícula total de alunos com necessidades educacionais especiais, matriculados na Educação Básica, *em classes exclusivamente especializadas ou em classes especiais*, dando ênfase aos números relativos à região Sul e ao Estado do Rio Grande do Sul⁷⁵. São apresentadas as matrículas referentes às redes de ensino estadual, municipal e privada.

Unidade da Federação	Matrículas de alunos com necessidades especiais em classes exclusivamente especializadas ou classes especiais			
	Total	Estadual	Municipal	Privada
Brasil	378.074	65.206	68.183	243.763
SUL	93.143	7.070	16.977	69.077
Paraná	50.766	1.102	12.868	36.796
Santa Catarina	16.423	1.273	411	14.720
R. G. do Sul	25.954	4.695	3.698	17.561
Fonte: MEC/INEP ⁷⁶ .				

Tabela 1- Matrícula de ANEEs - classes exclusivamente especializadas ou classes especiais

Na tabela 2 são apresentados os números relativos à matrícula de ANEEs, matriculados em *classes comuns do ensino regular, sem sala de recursos*⁷⁷, novamente com ênfase na região Sul, no Estado do Rio Grande do Sul. As matrículas referem à rede estadual, municipal e privada de ensino.

⁷⁵ MEC. < Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>> Acesso em 2 set 2006.

⁷⁶ MEC. < Disponível em: <http://www.inep.gov.br> >. Acesso em 2 set 2006.

⁷⁷ No relatório do Censo escolar 2005, há outra tabela que aponta para escolas comuns que têm salas de recursos.

Unidade da Federação	Matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns - sem salas de recursos					
	Total geral	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Brasil	147.409	117.196	92	40.980	68.573	7.551
Sul	13.770	12.259	4	5.628	5.673	954
Paraná	4.176	3.940	-	2.260	1.303	377
Santa Catarina	3.470	3.117	4	1.209	1.725	179
R. G. do Sul	6.124	5.202	-	2.159	2.645	398
Fonte: MEC/INEP ⁷⁸						

Tabela 2- Matrícula de ANEEs - classes exclusivamente especializadas ou classes especiais

Na tabela 1, chamou atenção o significativo número de ANEEs matriculados na rede privada de educação do Paraná, que também computa o maior número de matrículas no total das três redes de ensino⁷⁹. Na tabela 2, chamou atenção o número de matrículas de ANEEs na rede privada no Rio Grande do Sul, que apresenta o maior número de matrículas no total das três redes de ensino⁸⁰.

É discrepante a diferença que há entre as matrículas de ANEEs em classes exclusivamente especializadas ou classes especiais, em relação à matrícula de ANEEs em classes comuns, totalizando uma diferença de 230.665 alunos. O levantamento feito define que o modelo de classes especiais ainda vigora na maioria dos estados brasileiros, mas também aponta para uma gradativa inserção da Educação Especial em classes comuns do ensino regular, principalmente na rede municipal de ensino.

Na trilha das discussões sobre a Educação Especial na realidade brasileira, pela primeira vez a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira (LDBEN) prevê, no capítulo V⁸¹, um conjunto de medidas específicas para a Educação Especial, oportunizando o ingresso de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais em classes comuns de ensino regular. O artigo 58 determinou que:

⁷⁸ MEC. < Disponível em: <http://www.inep.gov.br> >. Acesso em 2 set 2006.

⁷⁹ Este é um dado que me instiga a futuras pesquisas, após vencer essa etapa em que me encontro, na redação dessa dissertação.

⁸⁰ Igualmente um dado que remete para uma pesquisa mais aprofundada na rede privada do Rio Grande do Sul.

⁸¹ Esse capítulo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional também foi abordado no capítulo 1.

Entende-se por Educação Especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.⁸²

E, ainda, na primeira alínea, que “Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial”⁸³.

Para estudiosos da Educação Especial, os termos *preferencialmente* e *quando necessário* mereceram imediata reflexão. Carvalho destaca:

Gramaticalmente, o vocábulo **preferencialmente** também é advérbio de modo, o que induz a pensar que a educação escolar de crianças com necessidades especiais tem sua melhor maneira de ser, quando integrada nas escolas de ensino regular, ainda que em classes especiais⁸⁴.

Ou seja, dessa forma, fica mantido o que já se tinha nas escolas públicas e privadas: as classes especiais⁸⁵. A mesma autora coloca que no primeiro momento após essa legislação não houve mobilização em direção a uma reorganização escolar para Educação Especial, devido ao fato de o termo *preferencialmente* abrir “um espaço” para se manter tudo como estava. No capítulo 1, é abordado com maiores detalhes o processo de transição da Educação Especial num modelo considerado segregativo, para um modelo inclusivista.

Quanto à questão dos especialistas de apoio para o atendimento dos ANEEs, o termo *quando necessário* gerou a possibilidade de se contar com esses profissionais, inclusive para o apoio prestado ao professor. Marins a esse respeito escreve: “[...] se pressupõem, necessariamente uma educação especial, com um serviço de apoio especializado, que viabilize a inserção desses alunos em classes comuns”⁸⁶.

⁸² BRASIL. SENADO FEDERAL. **A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996. p. 22.

⁸³ LDBEN, 1996, p. 22.

⁸⁴ CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. Porto Alegre: Mediação, 2000. p.95.

⁸⁵ Os recentes dados apresentados nesta seção confirmam isso.

⁸⁶ PALHARES, M. S.; MARINS, S. S. (Org). **Escola Inclusiva**. São Carlos: EduFSCAR, 2002. p. 21.

Na experiência da IENH, conforme a orientadora educacional Marga Rodrigues, uma das precursoras do processo de Educação Inclusiva nessa instituição, muito antes⁸⁷ da LDBEN, a escola recebia alunos advindos das classes de Educação Especial ou que viviam sua primeira experiência escolar. A orientadora afirma que "a intenção, que gradativamente foi sendo aperfeiçoada nas unidades de ensino, era integrar⁸⁸ os alunos com necessidades especiais, na convivência com outras crianças". Recorda, ainda, que muitas foram às dúvidas enfrentadas naquela época, uma vez que a inclusão escolar, como aquela que aspira "fazer efetivos o direito à educação, à igualdade de oportunidades e de participação"⁸⁹, ainda não tinha credibilidade na comunidade escolar. Havia, naquele período, muito preconceito e discriminação por boa parte das famílias dos alunos "ditos normais", que preferiam que os ANEEs estivessem em escolas especiais, denunciando a exclusão, que é referida por Mantoan:

[...] o antigo modelo de atendimento especializado e segregativo era extremamente forte e enraizado no ideário das instituições [...] denunciava a EXCLUSÃO, pelo medo de lidar com a diferença⁹⁰.

As primeiras experiências nesse sentido iniciaram sistematicamente a partir de 1985. No entanto, conforme relatos da coordenadora pedagógica Berlize Ko Freitag, que trabalha 35 anos na IENH, no final da década de 70 já eram recebidas, nas salas de aula do Ensino Fundamental das unidades Pindorama e Oswaldo Cruz, crianças com necessidades especiais; porém, não há registros oficiais nos arquivos da escola.

Para a captação dos dados sobre a inclusão escolar de ANEEs nas unidades de ensino da IENH, entre 1986 a 2006, foi realizada pesquisa documental em arquivos da secretaria geral da escola. O objetivo é levantar o número de ANEEs matriculados nas classes da Educação Infantil ao Ensino Médio (Educação Básica). Também foram realizadas entrevistas com professores e responsáveis pelo Núcleo Pedagógico da IENH. Foram ouvidas, ainda, de maneira informal, algumas pessoas

⁸⁷ Refere-se há, pelo menos, dez anos anteriores, ou seja, em torno de 1986.

⁸⁸ A orientadora educacional declara que inicialmente ocorria a *integração* desses alunos num modelo ainda em construção para a posterior *inclusão escolar* (abordo a diferença entre essas propostas no capítulo 1).

⁸⁹ MEC. SEESP. **Ensaio Pedagógicos**: construindo escolas inclusivas: 1. ed. Brasília, 2005. p. 08.

que atuam na Escola e que têm interesse ou tiveram experiências junto a alunos com necessidades especiais⁹¹. É preciso ressaltar que por trabalhar na IENH, no Núcleo Pedagógico, coletei alguns dados como prática de trabalho, sendo que alguns que serão apontados no decorrer do texto, ressaltados posteriormente, foram extraídos do meu arquivo pessoal.

Partindo dessas primeiras informações, pesquisei o ingresso dos alunos NEEs de 1986 a 2006. Não considerei relevante destacar o nível de ensino na tabela, pois isso fica determinado nos níveis atendidos em cada unidade, destacados na parte inicial do presente capítulo. Para estabelecer uma comparação objetiva, a tabela 3 apresenta o número total de alunos matriculados nas classes escolares da IENH⁹² em determinado ano, na relação com o número de alunos com necessidades educacionais especiais.

Ano	Número total de alunos da IENH	Número de alunos com necessidades educacionais especiais			
		FE	Pi	OC	Percentual em relação ao número total de alunos IENH
1986	2004	-	1	1	0,090%
1987	2294	-	1	-	0,043%
1988	2518	-	1	-	0,039%
1989	2353	-	2	-	0,085%
1990	2245	-	3	-	0,133%
1991	2335	-	3	1	0,171%
1992	2192	-	1	2	0,136%
1993	2120	-	1	2	0,141%
1994	2177	-	1	3	0,183%
1995	2190	-	1	3	0,182%
1996	2356	-	2	3	0,212%
1997	2221	-	2	2	0,181%
1998	2138	-	1	4	0,233%
1999	1921	-	3	5	0,416%
2000	1736	-	3	5	0,460%
2001	1790	1	3	6	0,558%
2002	1941	1	3	3	0,360%
2003	2022	1	4	3	0,395%
2004	2014	2	4	3	0,446%
2005	1975	3	5	5	0,658%
2006	1889	3	7	5	0,794%

Tabela 3 - Matrícula geral de alunos da IENH - matrícula de ANEEs entre 1986 a 2006

⁹⁰ MANTOAM, M. T. E. **A integração da pessoa com deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon: SENAC, 1997. p. 13.

⁹¹ A seleção destas pessoas ocorreu informalmente, pelo fato de serem meus colegas de trabalho e de eu ter a oportunidade de conhecer sua forma de pensar e suas experiências docentes, relatadas em reuniões ou compartilhamentos, quando o assunto era a inclusão escolar.

⁹² Na tabela 3, FE refere-se à unidade Fundação Evangélica, PI à unidade Pindorama e OC à unidade Oswaldo Cruz.

Na análise dos dados levantados na tabela 3, faz-se necessário destacar uma informação importante da secretária geral da IENH, na oportunidade em que realizei a pesquisa. Esta relatou que até o ano de 1998 não havia registro específico sobre as necessidades educacionais especiais do aluno matriculado. Colocou, ainda, que muitas famílias obstruíam esse dado à escola, temendo não poder matricular seus filhos. Muitas vezes, essa informação era fornecida pelos professores após conhecerem o aluno e perceberem seu quadro⁹³, indicando, conforme afirmação da secretária, imprecisão nos dados de registro da IENH.

Na verificação dos dados da tabela 3, é evidente o crescimento nos últimos quatro anos de matrículas dos ANEEs, principalmente nas unidades Pindorama e Oswaldo Cruz, o que certamente ocorre pelo fato de trabalharem com classes de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, etapas da Educação Básica no qual há maior número de ANEEs⁹⁴.

Muitas vezes, as crianças e jovens com necessidades educacionais especiais chegam à IENH⁹⁵ já com idade mais madura, mas procurando adaptação em classes iniciais, supostamente compatíveis com sua condição de aprendizagem naquele momento⁹⁶.

A relação entre o número total de alunos matriculados na Educação Básica da IENH é bastante reduzida, apresentando percentuais inferiores a 1%.

A respeito do tempo de permanência e de acordo com os documentos de matrículas acessados, verifica-se que a grande maioria dos alunos com necessidades especiais que foram matriculados nas unidades da IENH (em torno de 75%) permanecem numa média geral de 2 a 3 anos na escola. Outro aspecto é que em 80% dos casos, os ANEEs ingressam nas classes da Educação Infantil ou nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Quanto à conclusão da escolaridade desses

⁹³ Especialmente em casos em que não estavam evidenciadas no quadro, como exemplo, condutas típicas de quadros psicológicos.

⁹⁴ BRASIL. MEC. **Resultados do Censo Escolar 2005**. Brasília: INEP, 2006.

⁹⁵ Cf. registro nos documentos de matrículas.

⁹⁶ Quando a IENH avalia o aluno e percebe que a série solicitada não está adequada com sua condição, propõe retrocesso a um nível anterior ou avanço na série solicitada pela família. Esse processo está registrado no Plano de Educação Inclusiva, que será abordado na sessão 2.2.2.

alunos, menos de 20% concluiu o Ensino Fundamental e há registro de que somente dois ANEEs concluíram o Ensino Médio na IENH até 2006.

A seguir, farei o relato de algumas experiências. Na unidade Oswaldo Cruz, dois alunos⁹⁷ ingressaram na Educação Infantil, um deles concluindo o Ensino Fundamental (anos iniciais) no ano de 2005 e o outro concluindo o Ensino Fundamental (anos finais) em 2006. Ambos foram encaminhados pela IENH, por solicitação das famílias, a uma instituição para formação específica no mercado de trabalho. Na unidade Pindorama, também há o caso de dois alunos que freqüentam a escola desde a Educação Infantil, estando o primeiro⁹⁸ há 7 anos e o segundo⁹⁹ há 6 anos. Em 2007, o segundo freqüentará a unidade Fundação Evangélica, para estudar nos anos finais do Ensino Fundamental. Já o primeiro aluno citado, por opção da família, que justifica que pela idade do seu filho não deseja que ele freqüente mais aulas com pré-adolescentes/adolescentes, dará continuidade aos seus estudos somente no grupo de Educação de Jovens e Adultos, que funciona na unidade Oswaldo Cruz.

Como já foi abordado acima, também a unidade Fundação Evangélica teve pouquíssimos casos de permanência de alunos até a conclusão da última etapa de ensino abordada nesta dissertação, o Ensino Médio. Na maioria dos casos registrados, o motivo da saída desses alunos, antes da conclusão da escolaridade, dá-se pelo fato dos pais ficarem inseguros quanto à validade desses estudos, uma vez que seus filhos têm dificuldades acentuadas de aprendizagem, pelo seu histórico e pelo quadro que apresentam. No entanto, cito um dos casos bem-sucedidos, de um aluno com deficiência auditiva, que freqüentou a escola até concluir o Ensino Médio e ingressou na faculdade, bem como no mercado de trabalho. Essa experiência positiva se deu, conforme relata a supervisora escolar da Fundação Evangélica, pelo elo de confiança e esforço mútuo que ocorreu entre a família e a escola.

⁹⁷ Um jovem de 18 anos com Síndrome de Down e outro, da mesma idade, com um quadro neurológico.

⁹⁸ Um jovem de 17 anos com síndrome de Down.

⁹⁹ Uma criança de 12 anos com traços autistas e, conjuntamente, com um quadro de Transtorno de Hiperatividade/ Déficit Atencional.

Podemos perceber, pelos relatos feitos até aqui, que a IENH esforça-se para superar o que aponta Carvalho a despeito da escolha feita pelas famílias:

No âmbito da educação escolar, há que se deferir duas formas de exclusão: a que impede o acesso e o ingresso de pessoas com deficiência nas escolas regulares e a que expulsa as que ingressaram, mas não conseguem permanecer¹⁰⁰.

Como não há registro oficial dos motivos da saída desses alunos, não é possível estabelecer parâmetros observáveis quanto a esse fator; porém, nos últimos anos, as famílias que mantiveram por menos tempo seus filhos na IENH (1 a 3 anos, no máximo), justificaram essa decisão que tomaram, espontaneamente¹⁰¹, motivados por diferentes razões, em especial, quando percebiam a discrepância cronológica entre seu filho e a média de idade dos colegas da turma. Atualmente, quando isso ocorre, a IENH tem acompanhado o aluno egresso através do seu Núcleo Pedagógico. Este busca auxiliar na transição do aluno com necessidades educacionais especiais para uma outra instituição escolar, como no exemplo recente, onde acompanhei os encaminhamentos da orientadora educacional da unidade Fundação Evangélica. Motivada pelo pedido de ajuda da família na decisão de encerrar a matrícula do filho que estudava a cerca de seis anos na IENH, a orientadora educacional encontrou uma escola técnica que se adequasse às necessidades e competências/ habilidades do estudante.

Quanto aos quadros diagnósticos dos ANEEs matriculados nestes últimos vinte anos na IENH, destaco: deficiências (mental, auditiva, motora/física e visual), Síndrome de Down e, por fim, condutas típicas de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos¹⁰². Não há registros, nem informação sobre matrículas, de alunos com altas habilidades/superdotados. Também com o objetivo da Instituição de preparar-se melhor na recepção dos ANEES, há cerca de cinco anos, no ato da matrícula, é solicitado que as famílias tragam diagnóstico do especialista da área da saúde. Isso permite que a escola possa programar um plano de trabalho adequado às necessidades de cada aluno.

¹⁰⁰ CARVALHO, 2000, p. 23.

¹⁰¹ Entrevista com pais que não autorizaram divulgação.

¹⁰² O primeiro levantamento a esse respeito foi feito pelo PROEEDIN, trabalho de um grupo que se formou na IENH em 2000, sendo que o relato detalhado será apresentado na seção 2.2.2 do presente capítulo desta dissertação.

Conforme a afirmação do professor Seno Leonhardt, diretor geral da IENH, há desafios ainda que precisam ser enfrentados, uma vez que a IENH tem sido uma instituição escolar de referência para a Educação Inclusiva na região, precisando se qualificar permanentemente, nessa e em todas as questões educacionais pelas quais é responsável. Diz ainda que:

Apesar da experiência de muitos anos da Instituição nesta área, a cada ano novos desafios se apresentam. E o principal deles está em dimensionar a capacidade física e técnica de atendimento dos alunos que buscam a nossa instituição¹⁰³.

2.2 O Projeto Político-pedagógico da escola: retrato de uma trajetória

Para alcançar o objetivo de identificar o processo de elaboração e revisão do Projeto Político Pedagógico da IENH, faz-se necessária uma rápida análise acerca de algumas concepções que respaldam a elaboração desse processo nas escolas.

Conforme Veiga¹⁰⁴, quando as escolas constroem seu projeto político-pedagógico lançam-se adiante, tendo como base o que já está constituído e avançando ao futuro novo, revisado. A autora, citando Gadotti, indica que:

Todo projeto supõe *rupturas* com o presente e *promessas* para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores¹⁰⁵.

Nessa perspectiva, há de se considerar sete elementos constitutivos que auxiliarão na compreensão do projeto político-pedagógico, seja aquele já construído pela instituição escolar ou aquele revisitado no processo de revisão, que deve/pode ocorrer de quatro em quatro anos.

¹⁰³ Cf. anexo H.

¹⁰⁴ VEIGA, I. P. **Educação básica e educação superior**: projeto político-pedagógico. Campinas: Papirus, 2004.

¹⁰⁵ VEIGA, 2004, p. 14.

Discorrendo acerca desses elementos, recorro novamente a Veiga, para trazer aspectos significativos de cada um deles, com fragmentos de citações do texto da autora, que considere mais instigadores:

a) *As Finalidades da Escola* - [...] os educadores precisam ter clareza das finalidades de sua escola. Para tanto, há necessidade de reflexão sobre a ação educativa que a escola desenvolve com base nas finalidades e nos objetivos que ela define.

b) *A Estrutura Organizacional* - A análise da estrutura organizacional da escola visa identificar quais estruturas são valorizadas e por quem, verificando as relações funcionais entre elas [...].

c) *O Currículo* - [...] é uma construção social de conhecimentos, pressupondo a sistematização dos meios para que essa construção se efetive; é a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los, portanto, produção, transmissão e assimilação de processos que compõem uma metodologia de construção coletiva do conhecimento escolar [...].

d) *O Tempo Escolar* - Para alterar a qualidade do trabalho pedagógico torna-se necessário que a escola reformule seu tempo, estabelecendo período de estudo e reflexão de equipes de educadores, fortalecendo a escola como uma instância de educação continuada.

e) *O Processo de Decisão* - Uma estrutura administrativa da escola, adequada à realização de objetivos educacionais, de acordo com os interesses da população, deve prever mecanismos que estimulam a participação de todos no processo de decisão.

f) *As Relações de Trabalho* - [...] quando se busca uma nova organização do trabalho pedagógico, está se considerando que as relações de trabalho no interior da escola deverão estar calcadas nas atitudes de solidariedade, de reciprocidade e de participação coletiva, em contraposição à organização regida pelos princípios da divisão do trabalho, da fragmentação e do controle hierárquico.

g) *A Avaliação* - Avaliadores que conjugam as idéias de uma visão global analisam o projeto político-pedagógico não como algo estanque, desvinculado dos aspectos políticos e sociais, não rejeitam as contradições e os conflitos¹⁰⁶.

A construção ou revisão de um projeto político-pedagógico pode partir desses sete elementos¹⁰⁷, no entanto, não fica garantido o trabalho bem sucedido. Implica, também, no comprometimento e na participação de todos os envolvidos: professores, equipe diretiva, alunos, pais e a comunidades como um todo.

¹⁰⁶ VEIGA, 2005, p. 21-32.

¹⁰⁷ Que, conforme análise feita, foram considerados no processo de revisão do Projeto Pedagógico da IENH.

Para Gadotti, a estruturação do projeto político-pedagógico na escola pode ser um momento de ruptura e uma oportunidade para se introduzir uma gestão descentralizadora, com ações coletivas garantidas. Aponta, ainda, que:

[...] não se constrói um projeto sem uma direção política, um norte, um rumo [...].O projeto pedagógico da escola é, assim, sempre um processo inconcluso, uma etapa em direção a uma finalidade que permanece como horizonte da escola¹⁰⁸.

Pois é justamente nessa perspectiva de *processo inconcluso* que a IENH vem revisando/avaliando seu Projeto Pedagógico, que passarei a relatar na seção seguinte.

2.2.1 A REVISÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO DA IENH

Para dar início aos registros desta seção, é importante situar que, conforme material disponível nos arquivos pedagógicos da IENH, a partir do advento da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), lançada em 1996/97, foi organizada a primeira versão do Projeto Político-Pedagógico, não somente porque passou a ser uma obrigatoriedade para as instituições de ensino, mas porque a IENH tinha a intenção de registrar suas crenças pedagógicas e sua organização, uma instituição escolar com mais de 150 anos voltados à educação de crianças e jovens.

Nos dois últimos anos, a IENH vem procedendo a revisão da última versão do Projeto Pedagógico, do ano de 2001. A versão atualizada será lançada em abril de 2007 e vem passando por um processo coletivo, que é coordenado pelo Núcleo Pedagógico, nas pessoas das três supervisoras escolares das unidades da IENH¹⁰⁹. Na revisão e atualização, também contribuem professores representantes dos níveis de ensino da instituição, pessoal técnico-administrativo, diretores das unidades, pais representantes e representantes da entidade mantenedora¹¹⁰, constituindo um órgão temporário denominado Grupo de Apoio ao Projeto Pedagógico (GAPP). A Profª Drª

¹⁰⁸ BRASIL. MEC. **Pressupostos do Projeto Pedagógico**. Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos. Moacir Gadotti, Brasília, 1994. p. 23.

¹⁰⁹ Ressalto que faço parte deste trio de supervisoras escolares, por isso tenho acesso autorizado.

Sandra Vidal Nogueira é a assessora pedagógica para a revisão do Projeto Pedagógico.

Como aponta Veiga, no processo vivido na elaboração/revisão do projeto político-pedagógico, "as modificações que se fizerem necessárias resultam de um processo de discussão, avaliação e ajustes permanentes do projeto pedagógico"¹¹¹.

Por isso, na instalação do processo de revisão iniciada em final de 2005, primeiramente, os professores foram convocados a participar da avaliação e atualização do projeto, com participação efetiva em reuniões pedagógicas e com representatividade nas reuniões do GAPP. Esse grupo se reuniu, inicialmente, com cronograma pré-estabelecido e divisão de tarefas. Posteriormente, os trabalhos tiveram continuidade com sistematização feita pelas supervisoras escolares das três unidades, com assessoria da Prof^a Dr^a Sandra Nogueira. Durante o ano de 2006, em momentos de reuniões pedagógicas nas unidades de ensino, foram sendo apresentadas as diferentes versões¹¹² que se constituíram até sua finalização.

O objetivo nesta seção é ressaltar os principais pontos que sofreram alteração no processo de revisão/atualização do Projeto Pedagógico da escola, focado principalmente no diagnóstico de plano de ação curricular para ANEEs. Ao revisar os sete princípios citados na seção anterior, apontado por Veiga, a IENH foi construindo uma nova versão, que no momento da redação da presente dissertação estava praticamente concluída, faltando ajuste de pequenos detalhes.

Num quadro comparativo entre a versão de 2001 e a atual em revisão, quanto a aspectos voltados à Educação Inclusiva, podemos destacar os seguintes aspectos:

- a. Reforço da "presença" da Rede Sinodal da Educação, e a explicitação no texto do PP, dos princípios pedagógicos, contemplados em quatro dimensões. Destaca-se o texto da

¹¹⁰ No GAPP, apesar de recomendado por autores que abordam a questão do Projeto Político-Pedagógico, não havia representatividade de alunos.

¹¹¹ VEIGA, 2005, p. 39.

¹¹² Em torno de 10 versões até a versão final e definitiva.

*Dimensão Relacional*¹¹³, que além de outros pontos apresenta a questão do respeito aos ideais e ao tempo-espço de cada pessoa e vivências de princípios inclusivos.

b. Mudança consistente na missão, visão, princípios e valores, que no seu texto "deixam a entender" que há espaço para os alunos com necessidades especiais¹¹⁴. Destaco *responsabilidade social, sociedade em transformação, referencial luterano*. Reconheço, no entanto, que essa é uma análise subjetiva.

c. Reforço nas finalidades da educação, com o item propiciar a todas as pessoas da IENH, espaços de integração e relação dialética com o meio.

d. Acréscimo, nos níveis de ensino e modalidades de ensino, da Educação Inclusiva com três objetivos definidos especificamente (em construção no momento da pesquisa).

e. Referências sobre inclusão escolar em dois itens do Projeto Pedagógico: *estrutura pedagógica e projetos pedagógicos*.

f. Definições no *processo de avaliação* que contempla também os ANEEs.

g. Ações do *planejamento estratégico* que contemplam metas para manutenção e/ou ampliação da infra-estrutura de serviços, referindo-se a previsões na continuidade da instalação de

¹¹³ Encontra-se descrita neste capítulo, na seção 3.3.2.

¹¹⁴ **VISÃO** - Ser um pólo educacional de referência no RS pela qualidade, responsabilidade social e inovação; **MISSÃO** - Promover educação de qualidade através da construção, produção e socialização do saber, com base nos princípios cristãos, para atuar numa sociedade em transformação; **PRINCÍPIOS** - Autonomia, Cooperação, Ética, Inovação, Pluralidade, Qualidade de Ensino, Referencial Luterano e Responsabilidade Social; **VALORES** - Amor, Dignidade, Justiça, Respeito e Verdade.

rampas, corrimãos, elevadores e ambientes adaptados nas três unidades da IENH¹¹⁵.

Portanto, a IENH parece procurar contemplar, na atualização do seu Projeto Pedagógico, uma política educacional voltada para a diversidade, a diferença presente na formação humana, por intermédio do respeito humano, pela promoção da aprendizagem, contemplando, assim, as necessidades específicas de cada estudante. Busca, também, alcançar, ao menos em parte, uma prática pedagógica inclusiva, como recomendam as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial:

[...] É no projeto pedagógico que a escola se posiciona em relação ao seu compromisso com uma educação de qualidade para todos. Assim, a escola deve assumir o papel de propiciar ações que favoreçam determinados tipos de interações sociais, definidos em seu currículo, uma opção por práticas heterogêneas e inclusivas. [...] dessa forma não o aluno que se amolda ou se adapta à escola, mas é ela que, consciente de sua função, coloca-se à disposição do aluno, tornando-se um espaço inclusivo¹¹⁶.

2.2.2 PLANO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA DA IENH: UMA PROPOSTA CONCRETA

Na publicação do MEC, intitulada Saberes e Práticas da Inclusão, lemos que:

A implantação de um projeto para a Educação Inclusiva demanda vontade política, planejamento, estratégias para capacitação continuada [...], visando construir e efetivar uma prática pedagógica que lide com níveis de desenvolvimento e processos de aprendizagem, buscando a solução de conflitos e problemas que surjam no processo¹¹⁷.

Utilizando-me dessa afirmação, sublinho que, conforme será comprovado no desenrolar desta seção, foi dessa forma que a IENH iniciou sua mobilização para sistematizar um Plano de Educação Inclusiva que retratasse seu Projeto Pedagógico e sua prática pedagógica inclusiva, no trabalho que vem acontecendo há mais de 20 anos em suas classes de ensino comum.

¹¹⁵ IENH. **Projeto Pedagógico**: versão incompleta. Novo Hamburgo, 2006 (paginação em construção no momento da pesquisa).

¹¹⁶ MEC. **Diretrizes para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial. MEC/SEESP, 2001. p. 28.

No entanto, para que esse objetivo seja atingido, há de se descrever, conforme documentos pedagógicos pesquisados, os processos anteriores em relação a um plano de ação curricular sistemático que contemplasse os ANEEs.

Como já relatado em outro setor deste capítulo, nem sempre a IENH esteve preparada para receber e trabalhar com os estudantes que chegavam às suas unidades, apresentando diferentes quadros que necessitavam de um olhar e um atendimento especial. Nessa trajetória, muitas foram as dificuldades, retratadas num trecho da entrevista da diretora da unidade Pindorama, Déborah Cassel:

Sim, existem dificuldades e sempre vão existir, pois trabalhamos com pessoas. Acredito que a maior dificuldade seja o próprio ser humano, que através da sua história, carrega medos, preconceitos, fantasias, dificuldades, porém se for aberto a mudanças, acredito ser possível superar sentimentos e preconceitos. Suportar o que é imprevisível e que não existe "receita", mas caminhada também dificulta em algumas situações. A falta de informações sobre as síndromes, reações, limites etc prejudica em alguns casos, o não envolvimento de algumas famílias e a dificuldade de aceitar limitações e as barreiras arquitetônicas em casos de necessidades físicas¹¹⁸.

Lembro de uma fala do ex-diretor da IENH, atual presidente do Sindicato das Escolas Particulares do Rio Grande do Sul, o professor Osvino Toiller, que afirmou: "é diante de uma dificuldade que podemos encontrar soluções emblemáticas na história da nossa escola, assim como fizeram os imigrantes luteranos, que com suor e esforço construíram novas idéias e ideais"¹¹⁹, foi da dúvida e da necessidade em relação à inclusão escolar na IENH que um trabalho denominado Projeto de Estudos sobre Educação Inclusiva (PROEEDIN) teve início em outubro de 2000.

Por iniciativa da professora Angela Coronel da Rosa, mestranda da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), e de duas professoras da IENH, Selenir Kronbauer e Eliana Ermel, foi criado o PROEEDIN. Esse grupo nasceu da necessidade de organizar um espaço para estudos e trocas de experiências entre profissionais da educação, pais, pessoas da comunidade e interessados que conviviam no seu dia a dia junto a pessoas com necessidades

¹¹⁷ MEC.SEESP. **Saberes e Práticas da Inclusão**: introdução. 2. ed. Brasília: MEC, SEESP, 2003. p. 16.

¹¹⁸ Cf. anexo H.

¹¹⁹ Informação oral. Seminário de Professores no início de 2003, quando referia certas dificuldades já vividas pela IENH, na soma dos mais de 300 anos de existência de suas três unidades de ensino

educacionais especiais. Os encontros ocorriam quinzenalmente, com duração de duas horas.

O projeto do PROEEDIN, que compõe os arquivos pedagógicos da IENH, tinha como principais objetivos: atualizar a prática pedagógica considerando os propósitos da inclusão e analisar e discutir as estratégias e os recursos utilizados pelos professores de classes regulares nas quais se encontram alunos com necessidades educativas especiais incluídos¹²⁰.

Importante, também, é destacar a justificativa, no sentido de que essa identifica a linha de pensamento/trabalho do grupo que ali se formou, ou seja, a defesa quanto à *inclusão* dos ANEEs, nas classes comuns de ensino:

Diante da realidade em que vivemos e dos novos desafios que as mudanças de paradigmas em educação nos remetem, partimos do princípio que o processo de inclusão de crianças com necessidades educativas especiais no ensino regular é uma realidade e a oportunidade de aprendermos com a tomada de consciência de "todas as diferenças" e com o valor da "igualdade" é tão importante quanto à estruturação de uma rede de entrelaçamentos entre escolas regulares e especiais de rede pública e particular de ensino, estimulando a solidariedade e a cooperação entre todos os envolvidos¹²¹.

Participaram do PROEEDIN, professores da IENH, pessoas da comunidade escolar, pais e estudantes, mas não há documentos como atas ou listas de presença que comprovem o número médio de participantes por encontro. O grupo teve seus trabalhos encerrados em 2002, ou seja, dois anos depois de sua formação. De acordo com uma das componentes do grupo, uma professora que atualmente trabalha na unidade Pindorama, "infelizmente o número de pessoas foi diminuindo gradativamente até sua extinção, mas dos encontros de que participei, tirei muito proveito".

Outras ações e movimentos foram sendo organizados entre 2003 e 2005, desencadeadas pelo Núcleo Pedagógico, que em reuniões discutia e buscava

(naquele ano, 171 anos da Pindorama, 117 anos da Fundação Evangélica e 107 anos da Oswaldo Cruz).

¹²⁰ INSTITUIÇÃO EVANGÉLICA DE NOVO HAMBURGO. **PROEEDIN**. Projeto de estudos sobre Educação Inclusiva. Novo Hamburgo, 2000. terceira folha. (o documento não é numerado).

¹²¹ IENH, 2000, primeira folha.

estabelecer um trajeto à Educação Inclusiva. Cito como exemplos: esboços de projetos realizados nas três unidades de ensino, análise da realidade da inclusão escolar na IENH a partir da legislação para a Educação Especial, reuniões com professores para trocas e informações teóricas, entre tantos outros.

Foi no decorrer de 2005, período em que se iniciou a revisão do Projeto Pedagógico da escola, já relatado anteriormente, que por iniciativa dessa mestranda e apoiado pela equipe diretiva, foi elaborado um projeto que buscasse ser "uma carta de intenções" acerca da inclusão escolar na IENH. Declaro, então, que a partir deste trecho do texto, passo a relatar uma trajetória profissional, onde busquei contribuir na construção de uma proposta concreta: o Projeto de Educação Inclusiva¹²². Afirmo, ainda, que foi um processo coletivo, no qual muitos e diferentes pensamentos sobre a Educação Inclusiva foram sendo considerados, confrontados e traduzidos no projeto.

Para construção do projeto da Educação Inclusiva, foi constituído um grupo, inicialmente formado por essa mestranda e a orientadora educacional da Fundação Evangélica. O Parecer Nº 441/2002 do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (CEED/RS), foi um dos primeiros documentos acessados. Esse documento estudado afirma que "somente haverá educação inclusiva, quando as escolas tiverem se tornado 'escolas inclusivas'[...]"¹²³. Ainda, alerta para uma listagem de onze itens previstos na implantação de uma política educacional para as escolas inclusivas¹²⁴, escrita pela professora Leny Mrech. Destaco os três pontos que alavancaram as primeiras discussões na elaboração do projeto da IENH:

- Monitoração constante do projeto, com suporte técnico aos participantes, pessoal da escola e público em geral.
- Auxílio na criação de novas formas de estruturação do processo de ensino-aprendizagem, direcionado às necessidades dos alunos.
- Compreensão, por parte dos professores, da necessidade de ir além dos limites que as crianças se colocam, no sentido de levá-las a alcançar o máximo de suas potencialidades.

¹²³ CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL. **Parecer nº 441**. Comissão Especial de Educação Especial. RS, 2002. p. 01.

¹²⁴ CEED, 2002, p. 02.

Ainda, analisamos as considerações feitas no referido Parecer nº 441 sobre o Projeto Pedagógico, que apontavam decorrências na proposta de Educação Inclusiva, consideradas, por nós, fundamentais como bases para a construção dos pressupostos do projeto. As decorrências elencadas: a primeira - *atitude de pesquisa*, e a segunda - *escola inclusiva como espaço de qualidade*, disposta a criar condições pedagógicas, didáticas, ambientais e curriculares¹²⁵. Justificando ambas as escolhas como atitude para superação dos próprios limites, neste caso, os conhecimentos necessários em uma proposta *definitiva*¹²⁶ de trabalho sistematizado para a inclusão escolar na IENH.

Partimos para o "trabalho braçal", buscando uma estrutura de projeto que contemplasse o objetivo que tínhamos naquele momento, que era retratar na forma de um plano pedagógico inclusivo aquilo que a IENH vinha desenvolvendo há tantos anos, na inclusão de ANEEs em suas classes comuns. A escolha nesse momento foi orientada pela mesma autora que respaldou as análises teóricas na estruturação do Projeto Pedagógico 2007, a professora Veiga¹²⁷. Depois de estabelecido o roteiro na construção, que foi também observado pela Prof^a Dr^a Sandra Vidal Nogueira¹²⁸, foram realizadas pesquisas especialmente em documentos disponibilizados pela Secretaria de Educação Especial (SEESP) e em teóricos brasileiros, como Mantoan¹²⁹, Carvalho¹³⁰ e Sasaki¹³¹.

¹²⁵ CEED, 2002, p. 04.

¹²⁶ Algumas tentativas foram feitas na IENH, com intuito de sistematizar um plano pedagógico, prevendo ações a serem desenvolvidas com os ANEE, mas não houve amadurecimento ou registro de nenhuma delas.

¹²⁷ VEIGA, Ilma P. **Educação básica e educação superior**: projeto político-pedagógico. Campinas/SP: Papirus, 2004.

¹²⁸ Que na ocasião assessorava a revisão do Projeto Pedagógico da IENH.

¹²⁹ MANTOAM, Maria Teresa Eglér. **A integração da pessoa com deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon: SENAC, 1997.

_____. **Caminhos Pedagógicos da Inclusão**: como estamos implementando a educação (de qualidade) para todos nas escolas brasileiras. São Paulo: Memnon, 2001.

_____. **Ser ou estar, eis a questão**: explicando o déficit intelectual. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

¹³⁰ CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo barreiras para a aprendizagem**: educação inclusiva. Porto Alegre: Mediação, 2000.

_____. **Educação Inclusiva**: com os pingos nos "is". Porto Alegre: Mediação, 2004.

¹³¹ SASSAKI, Romeu. **Revista Integração**. MEC. Brasília, v.8, n.20, p.09-17, 1998.

_____. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. São Paulo: WVA, 2005.

Destaco, a seguir, alguns pontos do projeto que compõe o Planejamento Estratégico da IENH¹³², com o título **Educação Inclusiva na Instituição Evangélica de Novo Hamburgo: aprendendo/convivendo com a diferença/diversidade**.

O projeto tem como objetivo geral:

Encaminhar ações pedagógicas que definam o acesso e a inclusão escolar de crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais, às classes da Educação Básica, da Educação Profissional e do Ensino Superior, da Instituição Evangélica de Novo Hamburgo¹³³.

Lembro que na presente dissertação a problemática estabelecida, que diz respeito a como a IENH trabalha com ANEEs incluídos em suas classes escolares, é delimitada na Educação Básica¹³⁴.

Mesmo compondo uma extensa lista, considero esclarecedor transcrever os objetivos específicos do projeto, pois eles definem a política educacional adotada para a instalação da Educação Inclusiva, no âmbito da IENH:

- Conhecer a caminhada da IENH na integração/inclusão de crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais em suas classes da Educação Infantil ao Ensino Superior;
- Ressignificar a Educação Inclusiva na IENH, envolvendo professores que atuam nas unidades de ensino, os alunos, suas famílias, os especialistas da área da saúde e a comunidade escolar em geral;
- Definir as tipologias de necessidades educacionais especiais, com possibilidade de acesso às classes regulares nas unidades de ensino da IENH;
- Definir ações e projetos que possibilitem a acessibilidade e a inclusão de alunos com necessidades especiais às classes comuns da IENH, tanto no aspecto físicos, quanto e principalmente, nos aspectos pedagógicos da inclusiva escolar;
- Criar e aperfeiçoar práticas pedagógicas inclusivas;

¹³² A IENH estabeleceu no seu processo de Gestão pela Qualidade a ação "Desenvolver projeto e ações para a Educação Inclusiva na IENH", o que definitivamente demonstrou a importância dessa proposta para a escola.

¹³³ IENH. **Educação Inclusiva na Instituição Evangélica de Novo Hamburgo: aprendendo/convivendo com a diferença/diversidade**. Novo Hamburgo, 2006. p. 01.

¹³⁴ Ainda não há casos de ANEEs matriculados na Educação Profissional, e o Ensino Superior iniciará suas atividades no início de 2007, com proposta pedagógica e estrutura física apropriadas (adaptações físicas, aparato pedagógico).

- Promover e/ou encaminhar formação continuada dos educadores da IENH, especialmente àqueles que atuam junto aos alunos com necessidades educacionais especiais;
- Promover a cultura inclusiva na comunidade regional, a partir do projeto de Educação Inclusiva desenvolvido pela IENH;
- Realizar estudos com empresas e instituições da região com o objetivo de viabilizar a inclusão no mercado de trabalho de alunos com de necessidades especiais;
- Oportunizar no ambiente escolar a atuação/iniciação profissional de ANEEs.

A abordagem dos objetivos específicos demonstra um modelo pedagógico inclusivista¹³⁵, percebido através de questões como a acessibilidade, a inclusão social (no caso, para o mercado de trabalho), a equiparação de oportunidades e a ressignificação da Educação Inclusiva, na transição da integração para a inclusão.

O desenvolvimento do projeto para inclusão escolar da IENH está dividido em três dimensões, a saber, *teórica, pedagógica e administrativa/física* (infra-estrutura). Passo a destacar, no parágrafo seguinte, aspectos que considero importantes no entendimento de cada dimensão.

A *dimensão teórica* traz, inicialmente, uma retrospectiva histórica e, de forma reflexiva, as principais idéias sobre a Educação Inclusiva, na abordagem de autores como José Belisário, Rosita Carvalho, Alfredo Veiga-Neto. Na minha opinião, a IENH deixa clara sua opção pela visão crítica da proposta de inclusão escolar necessária para a realidade da escola, ao declarar que:

Trabalhar na concepção da Educação Inclusiva, não significa negar a deficiência, mas criar uma estrutura que dê suporte, apoio, formação continuada aos profissionais que atuam com ANEEs. O processo educacional não deve ser excludente, mas inclusor, colocando pessoas com e sem deficiências juntas na mesma sala de aula, com professores preparados para trabalhar com a diferença existente em cada um dos seus alunos e alunas¹³⁶.

Argumenta, ainda, na conclusão da dimensão teórica, que a educação tem como princípio fundamental a capacidade de crescimento do ser humano e da comunidade, e que a IENH pode contribuir "para mudanças de cultura e

¹³⁵ Definido com maior ênfase no capítulo I desta dissertação.

¹³⁶ IENH, 2006, p. 09.

comportamento que tornem a sociedade mais inclusiva, humana e com qualidade de vida, para TODOS"¹³⁷.

A *dimensão pedagógica* inicia destacando a matriz da política educacional de inclusão proposta pela Declaração Mundial de Educação Para Todos, originada em Jomtien, na Tailândia¹³⁸, pelo viés da inclusão de TODOS os educandos nos bancos escolares. Refere também a Declaração de Salamanca¹³⁹, fazendo uso das suas propostas pedagógicas para construção de um currículo para a escola inclusiva, que será abordado com maior ênfase na seção seguinte. Declara, também, que para essa organização pedagógica, a escola, que se propõe inclusiva, deve definir isso no seu Projeto Pedagógico, usando os subsídios oferecidos no Parecer Nº 441/2002, do Conselho Estadual de Educação/RS, quanto ao Projeto Pedagógico, aos professores e sua formação e atendimentos alternativos.

A seguir, destaco na íntegra a proposta de *procedimento padrão/operacional*, que, conforme consta no projeto "considera o trabalho que já vem sendo realizado, com algumas distinções em cada unidade de ensino, mas que objetiva definir processos inclusivos em todos os níveis de ensino da IENH"¹⁴⁰:

1. Quadros/tipologias dos ANEEs que podemos atender	<ul style="list-style-type: none"> • Deficiência mental leve • Deficiência física: amputações com próteses e órteses; paralisados cerebrais (hemiplegia, diplegia, monoplegia); cadeirantes somente na unidade FE, que conta com algumas rampas de acesso; alterações de tônus (hipo ou hiper tônus). • Deficiência auditiva • Condutas típicas: traços autistas, quadros psíquicos, THDA • Limítrofes: crianças e jovens com comportamentos não violentos, que coloquem em risco a sua vida e de seus colegas; • Altas habilidades (superdotados e talentosos)
2. Níveis de ensino	<ul style="list-style-type: none"> • Educação Infantil ao Ensino Superior
3. Ingresso de alunos com necessidades educativas especiais	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação por equipe multidisciplinar • Termo de compromisso entre as partes (família, escola e profissionais) • Laudo médico indicando o quadro do aluno
4. Número de alunos por turma/níveis de ensino	<ul style="list-style-type: none"> • Após avaliação por equipe multidisciplinar, decidir turma mais adequada para cada caso (no máximo dois alunos)

¹³⁷ IENH, 2006, p. 11.

¹³⁸ Abordada com mais detalhes no capítulo I.

¹³⁹ Abordada com mais detalhes no capítulo I.

¹⁴⁰ IENH, 2006, p.13.

	por turma, com quadros de intensidades diferentes)
5. Recursos para o trabalho pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> • Organização de sala de recursos, com material pedagógico variado e inclusive tecnologias assistivas. • Profissional/equipe que atua com os ANEEs, circulando entre a sala de aula e a sala de recursos (organização da carga horário compatível com o número de alunos incluídos em cada unidade de ensino). • Garantia de reuniões pedagógicas sistemáticas com os professores e Núcleo Pedagógico. • Reuniões com os familiares e profissionais que atendem os ANNEs. • Planilha específica de acompanhamento do ANEE
6. Construção do currículo aberto (currículo personalizado)	<ul style="list-style-type: none"> • Realizado no final do ano anterior, considerando-se os avanços e as conquistas do ANEE, e sendo respeitadas sua condição de aprendizagem. Desenvolvido em parceria por equipe multidisciplinar.
7. Avaliação dos ANEEs	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliações individualizadas: aplicação de instrumentos avaliativos, adaptações diversas. • Resultado do processo de avaliação registrado em parecer descritivo, feito de acordo com o que está previsto no Regimento Escolar (trimestralmente) e com o desenvolvimento de cada aluno.
8. Formação continuada dos professores e equipes de apoio (NP)	<ul style="list-style-type: none"> • Reuniões e atendimentos individualizados pelo Núcleo Pedagógico • Formação continuada em seminários, simpósio, especializações, etc.

Tabela 4 - Procedimento operacional para organização do trabalho pedagógico com ANEEs

Na tabela 4, há clareza quanto ao trabalho planejado e estruturado, evidenciando aspectos pedagógicos previstos na Declaração de Salamanca e no Parecer nº 441/2002. No entanto, quando delimita os quadros/tipologias dos ANEEs que pretende receber em suas classes, inclusive quanto ao número previsto para cada turma, não parece seguir o que apresenta *da dimensão pedagógica*, quando aborda a Declaração Mundial de Educação, que propõe *educação para TODOS*. Na continuidade da análise, é possível avaliar que a IENH conseguiu ressignificar de fato sua proposta de Educação Inclusiva, que transitou do modelo integrador para o modelo inclusivo, conforme indica o Parecer nº 56/2006, no artigo 9, na análise da matéria:

A legislação educacional aqui citada orienta para a educação inclusiva decorrente do conceito da cidadania. O conceito da inclusão propõe que todas as pessoas com necessidades especiais ou não devem estar juntas. Neste processo, existe uma relação de reciprocidade na qual todos estão envolvidos. É diferente da integração que seguia um modelo de adaptabilidade da pessoa ao meio escolar, enquanto que inclusão se refere à reciprocidade, pela qual todos estão envolvidos na inclusão de todos à comunidade escolar. É a escola que se adapta ao aluno e não o contrário. Assim, a educação, em todos os seus níveis de ensino, deve ter como

princípios à inclusão e a equidade, entendendo toda a pessoa com características diferentes e próprias e como tal ter atendimentos diferenciados, de acordo com suas capacidades e dificuldades para desenvolver a aprendizagem¹⁴¹.

Na terceira e última dimensão, *administrativa/física (infra-estrutura)*, é traduzida a busca da IENH em atender as especificidades de ordem administrativa, de acordo, também, com o que determina a legislação, através da Resolução Nº 2/2001, do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB), define no artigo 12, que os sistemas de ensino:

[...] devem assegurar a acessibilidade aos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas urbanísticas, nas edificações - incluindo instalações (salas, banheiros...), equipamentos e mobiliário - e nos transportes escolares, bem como barreiras nas comunicações, provendo as escolas dos recursos humanos e materiais necessários¹⁴².

Nesse sentido, além dos recursos internos da instituição, foram encaminhadas planilhas¹⁴³ ao governo federal para captação de verbas, a serem utilizadas na reestruturação/reformas dos ambientes e aspectos de acessibilidade nas três unidades da IENH, para alunos com deficiência física, auditiva e visual.

Igualmente, nessa dimensão, as ações são organizadas por intermédio de uma tabela que contempla desde as adaptações físicas até o propósito de um dia se tornar um centro de formação continuada em Educação Inclusiva.

O projeto foi apresentado ao corpo docente da IENH, em reunião pedagógica ocorrida no mês de agosto de 2006¹⁴⁴, e desencadeou discussões coletivas nos grupos, que foram apresentadas na parte final da reunião. A partir das contribuições e reflexões geradas nesta reunião, foi constituído um grupo de estudos com professores representantes das três unidades para desencadear novas ações.

¹⁴¹ CEED. **Parecer nº 56**. Comissão Especial de Educação Especial. RS. 2006. p. 12.

¹⁴² BRASIL, 2001, p. 08.

¹⁴³ Cf. anexo D. Uma dentre as últimas organizadas pela colega Marga Rodrigues e por mim, nas quais foram aprovados valores do FNDE para eliminação de barreiras arquitetônicas.

¹⁴⁴ Cf. anexo E.

Destaco, das considerações finais do Plano de Educação Inclusiva da IENH¹⁴⁵, aprendendo/convivendo com a diferença/diversidade, no qual está declarado o trajeto/caminho que a escola ainda entende que precisa percorrer, em direção à Educação Inclusiva:

Entendemos que há muito por ser realizado, para de fato nos tornarmos uma escola inclusiva. No entanto, como aponta o poeta: *o caminho se faz caminhando*.

Este é um processo a ser feito com cuidado e seriedade, como temos nos proposto até o momento. O presente projeto intenciona ser *um norte/um sul* para o trabalho na importante questão da Educação Inclusiva, mas que não se pretende perene, mas sim, passível de acréscimos e transformações, que ocorrerão à medida que formos aperfeiçoando nossa prática pedagógica inclusiva¹⁴⁶.

2.2.3 CURRÍCULO INCLUSIVO: A CONSTRUÇÃO NECESSÁRIA

Sacristán afirma que há diferentes perspectivas no significado de *currículo*, e sem a intenção de trazer essa diversidade de conceituações, quero destacar o que o autor coloca após refletir sobre cinco âmbitos diferenciados sobre o currículo:

Não podemos esquecer que o currículo supõe a concretização dos fins sociais e culturais, de socialização, que se atribui à educação escolarizada, ou de ajuda ao desenvolvimento, de estímulo e cenário do mesmo, o reflexo de um modelo educativo determinado, pelo que necessariamente tem de ser um tema controvertido e ideológico, de difícil concretização num modelo ou proposição simples¹⁴⁷.

Essa definição se aplica perfeitamente ao pensarmos o currículo inclusivo, podendo ser abordado como aquele que deve ser desenvolvido/vivido em uma escola que se propõe inclusiva. Nessa direção, Carvalho indica que acerca da organização de um currículo para a Educação Inclusiva, "as adequações curriculares são necessárias e não representam um outro currículo, ignorando-se o projeto curricular oferecido aos alunos em geral"¹⁴⁸.

¹⁴⁵ Assim denominado depois da sua apresentação ainda como projeto, no dia 19 de agosto de 2006.

¹⁴⁶ IENH, 2006. p.20.

¹⁴⁷ SACRISTÁN, J. G. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. 3.ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000. p. 15.

¹⁴⁸ CARVALHO, 2005, p.161.

Apesar da abordagem sobre currículo para a escola inclusiva, apresentado no capítulo 1, quero retomar algumas considerações sobre organização curricular prevista na Resolução Nº 2/2001 do CNE/CBE e no Parecer nº 56/CEED.

O ponto de partida para a revisão e a orientação para a implementação da Educação Inclusiva na IENH, foi determinado pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução Nº 2/2001), que embasadas no Parecer 17/2001, definem que¹⁴⁹ :

O currículo a ser desenvolvido é o das diretrizes curriculares nacionais para as diferentes etapas e modalidades da Educação Básica: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos e educação profissional [...].

Os currículos devem ter uma Base Nacional Comum, conforme determinam os Artigos 26, 27 e 32 da LDBEN, a ser suplementada ou complementada por uma parte diversificada, exigida, inclusive, pelas características dos alunos na sociedade [...]¹⁵⁰.

Também o Parecer Nº 56, ainda quanto ao estabelecimento de um currículo inclusivo para casos muito *singulares*, afirma que:

Alguns alunos com necessidades especiais revelam não conseguir atingir os objetivos, conteúdos e componentes propostos no currículo regular ou alcançar os níveis mais elementares de escolarização, no ensino fundamental, verificando-se a necessidade de realizar adaptações significativas no currículo para o atendimento dos alunos e indicar conteúdos curriculares de caráter mais funcional e prático, levando em conta as suas características individuais. Esses currículos, considerados especiais, podem envolver atividades relacionadas ao desenvolvimento de habilidades básicas, à consciência de si, aos cuidados pessoais e de vida diária, ao exercício da independência e ao relacionamento interpessoal, dentre outras habilidades adaptativas¹⁵¹.

O grupo de estudos sobre Educação Inclusiva¹⁵², que se constitui após o lançamento do Plano de Educação Inclusiva da IENH, estabeleceu um cronograma de encontros que no ano de 2006 ocorreram quinzenalmente, nos quais, além das

¹⁴⁹ Merecem maior estudo e análise aprofundada, pois ao verificarmos os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial, percebe-se uma ruptura entre as propostas. Outro aspecto propício para a continuidade na minha pesquisa.

¹⁵⁰ MEC. Câmara de Educação Básica/ do Conselho Nacional de Educação **Parecer Nº 17**. Brasília, 2001.

¹⁵¹ CEED, 2006, p.14.

¹⁵² Declaro que sou uma das coordenadoras desse grupo. Por isso, os relatos feitos nesta seção advêm dos meus arquivos pessoais.

ações que já foram citadas neste trabalho, estabeleceu-se um propósito de estudar a questão do currículo para os ANEEs, numa proposta que pudesse partir sempre de um conhecimento coletivo e possível de ser vivenciado com todo o conjunto de alunos.

Entre outras discussões geradas desses estudos, o grupo tem chegado à conclusão, que a IENH tem a mais tempo desenvolvido propostas curriculares inclusivas. Como exemplo, cito o *currículo personalizado*, assim denominado por prever uma proposta curricular que contemple justamente as *adaptações significativas* sugerida pelo Parecer Nº 56, de tal forma que o ANEE consiga constituir um escopo de conhecimentos possíveis a partir de sua condição de aprendizagem. Em relação ao *apoio proporcional* às necessidades dos alunos, há mais de quatro anos, as unidades da IENH vêm oferecendo *Oficinas de Atividades*, que podem ocorrer no período de aula ou na complementação dessas. Outra situação ocorrida na unidade, onde há dois anos há uma turma de 5ª série, que tem três alunos com necessidades especiais¹⁵³ e que conta com uma professora auxiliar presente em tempo integral no grupo.

A necessidade de crescimento nesta questão está presente no pensamento dos professores que trabalham com os ANEEs. Conforme afirma a professora que atua na unidade Fundação Evangélica:

Os aspectos positivos são muitos. Crescemos como pessoas, aprendemos a respeitar mais o outro, também estamos dando oportunidade destes alunos se inserirem na comunidade escolar e aprendemos muito no convívio com eles. Acredito que este trabalho merece melhorias visto que, nem sempre sabemos como agir, que decisão tomar, se estamos trabalhando de forma correta, se existe uma forma correta de se trabalhar, o que é melhor para este aluno, principalmente no que se refere à promoção ou não para a série seguinte¹⁵⁴.

Encerrando esta seção, recorro novamente a Sacristán que deixa uma reflexão, um desafio às escolas:

Os desafios da escola estão em oferecer outro sentido da cultura, distintos do que distribui através de seus usos acadêmicos, e romper a carapaça

¹⁵³ Um aluno com hemiplegia, um aluno com Síndrome de Down e um aluno com traços autistas.

¹⁵⁴ Cf. anexo H.

com a qual se encerrou em si mesma, para se conectar melhor com a cultura exterior [...] ¹⁵⁵.

2.3 Práticas docentes: trajetos e relatos sobre inclusão escolar

A inclusão de ANEEs em escolas comuns exige das instituições de ensino mudanças de posicionamento diante dos processos de ensino e aprendizagem, como afirma Mantoan. A autora indica, ainda, que a inclusão é uma oportunidade para que a escola se modernize e para que os professores tenham oportunidade de aperfeiçoar suas práticas ¹⁵⁶.

No entanto, é fato que os professores não se sentem preparados para sua atuação junto aos alunos que apresentam dificuldades decorrentes de suas necessidades especiais ¹⁵⁷. A LDBEN, prevendo a possibilidade do atendimento específico para esses educandos, determina no artigo 59, do já citado capítulo V, que cabe ao Estado "assegurar aos educandos com necessidades especiais [...] professores com especialização adequada [...], bem como professores do ensino regular capacitados [...]" ¹⁵⁸. Inicialmente, como indicam vários autores já citados anteriormente, que abordam as adaptações vividas pelas escolas, isso não trouxe garantia nenhuma aos professores, que no cotidiano da sala de aula, eram confrontados com suas próprias dificuldades e seu despreparo para lidar com a inclusão escolar.

Entre pareceres e resoluções que foram sendo homologados com orientações sobre a inclusão de ANEEs em classes comuns do ensino regular e os professores que com eles trabalham, o recente e já citado Parecer Nº 56 do CEED, aponta no artigo 27, alínea 27.1, o que segue:

¹⁵⁵ SACRISTÁN, 2000, p. 75.

¹⁵⁶ MANTOAN, M. T. **Caminhos Pedagógicos da Inclusão**: como estamos implementando a educação (de qualidade) para todos nas escolas brasileiras. São Paulo: Memnon, 2001. p. 232-33.

¹⁵⁷ O que se aplicaria perfeitamente a outros alunos que não têm os mesmos diagnósticos de ANEEs, mas que, por diferentes razões, apresentam dificuldades de aprendizagem.

¹⁵⁸ LDBEN, 1996, p.22-23.

A formação dos professores para o ensino na diversidade e para o desenvolvimento de trabalho de equipe é essencial para a efetivação da inclusão [...].

O professor capacitado para atuar em classes comuns com alunos que apresentem necessidades educacionais especiais é aquele que comprova, em sua formação, de nível médio ou superior, a inclusão de conteúdos sobre Educação Especial e competências para: perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos; flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento; avaliar continuamente a eficácia do processo educativo; atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial¹⁵⁹.

Se considerada a *letra da lei*, do artigo citado na seção acima, na IENH não se alcançou a totalidade dessa determinação, ao menos não de forma sistemática. Quanto à formação dos educadores que atuam neste momento com os 15 alunos com necessidades educacionais especiais (12 matriculados em classes da Educação infantil a 5ª série do Ensino Fundamental e 3 matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental), a grande maioria tem sua formação em Nível Médio no Magistério, em Nível Superior na Pedagogia, Psicopedagogia ou outras Licenciaturas, como, por exemplo, Matemática, Letras, Ciências.

Ciente do seu compromisso com os todos os educandos que atende, a IENH tem se organizado para oferecer plano de capacitação¹⁶⁰ aos professores que atuam com os ANEEs, ou que desejam atuar, possibilitando a esses educadores que busquem espaços acadêmicos para sua formação continuada e se sintam mais capacitados na sua atuação. Conforme manifestações na reunião ocorrida no lançamento do Plano de Educação Inclusiva, é o aspecto que mais insatisfação traz aos professores. Transcrevo como exemplificação, as colocações do grupo E, composto por 7 professores (ao todo estiveram presentes cerca de 80 docentes, divididos em 12 grupos de trabalho):

Pensamos que nossos desafios seriam colocar em práticas as políticas de inclusão que envolva toda a escola, contando com apoio no atendimento sistemático dos alunos (de forma individualizada ou auxiliando o professor na turma). Também pensamos que são necessários investimentos em profissionais (auxiliares e com formação mais específicas na área) e turmas reduzidas. É fundamental o aluno *ser da Escola* e não do professor ou da turma. É importante o planejamento diferenciado dos professores, mas

¹⁵⁹ CEED, 2006, p.12.

¹⁶⁰ Cf. anexo E.

também contando com respaldo para que estes planejamentos aconteçam¹⁶¹.

Nas manifestações do grupo E, observa-se claramente de que há desejo em realizar um trabalho adequado com os ANEEs, e esse é de fato o pensamento da maioria dos professores da IENH; porém, ao analisar as manifestações dos outros 11 grupos de trabalho, observa-se a transparência no *pedido de ajuda*, especialmente para as práticas pedagógicas do cotidiano escolar, quando os educadores dizem "não dar conta" do trabalho voltado concomitantemente para seus alunos "sem necessidades especiais" e para aqueles que constantemente necessitam de atenção para suas "necessidades especiais".

A questão das dificuldades de aprendizagem sempre presentes ao tratarmos sobre os ANEEs é freqüente nos encontros sistemáticos e nas reuniões de professores da IENH. Parece ser esse de fato o maior entrave para o trabalho com os ANEEs. Dessas dificuldades são geradas barreiras atitudinais frente à diversidade, como aponta Carvalho:

As barreiras atitudinais não se removem com determinações superiores. Dependem de reestruturações perceptivas e afetivo-emocionais que interfiram nas predisposições de cada um de nós, em relação à alteridade¹⁶².

Mesmo que de maneira muito superficial, por não se tratar do foco deste trabalho, penso ser importante abordar a questão do imaginário e das representações sociais da Educação Especial, que talvez possam "explicar" as ansiedades e subjetividades dos professores. Para isso, recorro, inicialmente, à abordagem feita por Skliar sobre a *diferença*¹⁶³.

Retomando em parte a citação do autor feita na introdução da presente dissertação, "a diferença é construída histórica, social e politicamente [...]"¹⁶⁴ e mesmo que não seja precisa essa colocação, como segue afirmando Skliar, ela pode ajudar no entendimento de que *lugar* a(s) diferença(s) ocupam na escola e na

¹⁶¹ Cf. anexo E.

¹⁶² CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para a aprendizagem**: educação inclusiva. Porto Alegre: Mediação, 2000. p. 77.

¹⁶³ Apontada em seus diferentes conceitos no capítulo I da presente dissertação.

¹⁶⁴ SKLIAR, 2001, p. 23.

sociedade. Nesse aspecto, ao tratarmos sobre a questão da inclusão de ANEEs em classes escolares comuns, há de se considerar que estes, nas representações sociais a eles atribuídas, fazem parte de um grupo social historicamente excluído, como foi constatado no capítulo 1 deste trabalho. A suposta "diferença" do/no ANEE, podendo ser presentificada pela surdez, pela paralisia, pelas dificuldades acentuadas de aprendizagem, o desloca para um *lugar*, que Skliar refere como "mesmidade que proíbe a diferença"¹⁶⁵.

A sociedade e os professores que fazem parte dela, todos nós, relutamos quando diante de grupos constituídos: há um sujeito que "destoa" da característica determinada pela maioria. Buscamos, assim, encontrar explicações para a "diferença" e as encontramos nas mais diversas matrizes: religiosa, filosófica, genética. Segundo Oliveira:

Os discursos e as representações sobre a "diferença" [...], no contexto educacional brasileiro, trazem a marca da nossa colonização européia e de sua visão "etnocêntrica", construídos em torno do "comprometimento" físico ou mental [...]. Esses discursos que legitimam a "diferença" e a exclusão social das pessoas que apresentam necessidades especiais¹⁶⁶.

Ao fazer essa rápida reflexão a respeito do olhar sobre a "diferença", de forma alguma aponto para os professores da IENH, apenas penso que esse é um interessante conteúdo que pode ser abordado na formação continuada que a IENH se propõe desenvolver. Autores como Jacques Derrida, Michel Foucault, Zygmunt Bauman, Carlos Skliar, Maura Corcini Lopes, certamente poderão contribuir nessa formação¹⁶⁷.

E não há outra forma de trabalhar essa questão com os educadores, a não ser promovendo espaços de discussão, de diálogo, para que dúvidas, ansiedades e até medos possam ser compartilhados. Para isso, a IENH organizou formação continuada para o ano de 2007¹⁶⁸ e ainda visa à ampliação do grupo de estudos que existe desde setembro de 2006.

¹⁶⁵ SKLIAR, 2001,p. 23.

¹⁶⁶ OLIVEIRA. I. A. de. **Saberes, imaginários e representações na educação especial: a problemática ética da "diferença" e da exclusão social**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 129.

¹⁶⁷ Tenho lido esses autores e tenho como proposta aprofundar os estudos na Educação Inclusiva, na perspectiva pós-estruturalista.

¹⁶⁸ Cf. anexo E.

Encerro esta seção transcrevendo uma significativa opinião dada na entrevista da professora da unidade Pindorama sobre o trabalho com os ANEEs na IENH:

Acredito que por mais que tenha melhorado significativamente nos últimos anos, é importante salientar sobre as melhorias e aperfeiçoamentos que ainda precisam ser feitos referentes ao trabalho com educação inclusiva, que é o respeito entre os colegas (profissionais/professores) na troca de opiniões de um ideal para o aluno em questão, saber que TODOS os alunos merecem atenção, sabendo que ainda assim alguns destes alunos precisarão de uma maior “atenção”. Sabendo que atuam na área da educação, devam estar abertos à diversidade, bem como na busca do respeito mútuo entre os alunos, mostrando a partir disso maior respeito pela singularidade dos alunos, em especial com o aluno com necessidades especiais¹⁶⁹.

2.4 Família e escola: parceria essencial para a Educação Inclusiva

A Declaração de Salamanca¹⁷⁰, que apresenta Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, é um dos primeiros documentos para a Educação Inclusiva que oferece orientações e prevê a participação das famílias dos ANEEs. São quatro artigos que passo a destacar na íntegra e que prevêm a participação efetiva dos pais na vida escolar de seus filhos com necessidades educacionais especiais:

57. A educação de crianças com necessidades educacionais especiais é uma tarefa a ser dividida entre pais e profissionais. Uma atitude positiva da parte dos pais favorece a integração escolar e social. Pais necessitam de apoio para que possam assumir seus papéis de pais de uma criança com necessidades especiais. O papel das famílias e dos pais deveria ser aprimorado através da provisão de informação necessária em linguagem clara e simples; ou enfoque na urgência de informação e de treinamento em habilidades paternas constitui uma tarefa importante em culturas aonde a tradição de escolarização seja pouca.

58. Pais constituem parceiros privilegiados no que concerne as necessidades especiais de suas crianças, e desta maneira eles deveriam, o máximo possível, ter a chance de poder escolher o tipo de provisão educacional que eles desejam para suas crianças.

59. Uma parceria cooperativa e de apoio entre administradores escolares, professores e pais deveria ser desenvolvida e pais deveriam ser

¹⁶⁹ Cf. anexo H.

¹⁷⁰ Trabalhado com maiores detalhes no capítulo I da presente dissertação.

considerados enquanto parceiros ativos nos processos de tomada de decisão. Pais deveriam ser encorajados a participar em atividades educacionais em casa e na escola (aonde eles poderiam observar técnicas efetivas e aprender como organizar atividades extracurriculares), bem como na supervisão e apoio à aprendizagem de suas crianças.

60. Governos deveriam tomar a liderança na promoção de parceria com os pais, através tanto de declarações políticas quanto legais no que concerne aos direitos paternos. O desenvolvimento de associações de pais deveria ser promovida e seus representantes envolvidos no delineamento e implementação de programas que visem o aprimoramento da educação de seus filhos. Organizações de pessoas portadoras de deficiências também deveriam ser consultadas no que diz respeito ao delineamento e implementação de programas¹⁷¹.

Os artigos acima evidenciam a parceria entre a família e a escola, dividindo a responsabilidade pelo trabalho, considerando os pais como parceiros ativos. A Declaração de Salamanca define a necessidade de parceria entre a família, os professores e os profissionais da escola, com o objetivo de juntar forças na questão da inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais às classes comuns do ensino regular.

Incentiva, ainda, para a formação de associações de pais de ANEEs, o que de fato vem ocorrendo em várias regiões brasileiras, como ocorre, por exemplo, na região do Vale do Rio dos Sinos, onde destaco a interessante trajetória da Associação dos Amigos do Down. Essa associação vem se organizando há mais de 5 anos, promovendo palestras, encontros informais entre as famílias, sendo um centro de informação sobre a Síndrome de Down. Na IENH há uma família que participa dessa associação em Novo Hamburgo, mostrando-se bastante ativa nas promoções e propostas.

Não há, também, como deixar de abordar que nos últimos anos a mídia vem divulgando, em diferentes meios, especialmente o meio televisivo, a inclusão social de pessoas deficientes ou, como tem sido abordado nesta dissertação, pessoas com necessidades educacionais especiais. Recentemente, através da novela *Páginas da Vida*, da Rede Globo, os telespectadores vêm acompanhando diariamente a luta de uma mãe que busca uma escola inclusiva para sua filha que tem Síndrome de Down. A curiosidade sobre a questão da inclusão escolar aumentou consideravelmente e é muito comum nas conversas informais em grupo ser este um

dos assuntos abordados¹⁷². Penso que a televisão é um meio relativo no fornecimento de informações sobre as diferentes nuances da Educação Inclusiva, mas a iniciativa em divulgar histórias e enredos acerca da inclusão é uma possibilidade de desconstrução das representações sociais que ainda hoje colocam essas pessoas em situações e lugares de discriminação e separação.

A inclusão escolar é uma prática educacional ainda inovadora para muitos espaços escolares. Quando as escolas recebem os ANEEs, em muitos casos, o que "assusta" é o desconhecimento acerca da forma como desenvolver uma proposta adequada às necessidades desses educandos. Por outro lado, há a grande expectativa dos pais, que como pude detectar nesses anos de prática docente, esperam que a escola consiga acolher seus filhos, oferecendo-lhes um trabalho pedagógico desafiador e, ainda, preparand-os para enfrentar a vida, muitas vezes endurecida pela discriminação. Trata-se de um grande desafio, presente tanto na escola pública, como na escola privada, contudo, um desafio possível de ser atingido.

As experiências vivenciadas pela IENH, na inclusão de ANEEs em suas classes, apontam que é muito favorável quando a família de um ANEE consegue "entregar" seu filho à escola e estabelecer um elo de confiança e de trabalho. Conforme a psicóloga da unidade Pindorama¹⁷³, através dos encontros sistemáticos dos professores, equipe diretiva com as famílias é possível estabelecer um projeto de ação para cada aluno, que é avaliado a cada semestre, num momento denominado *Fórum*, pois reúne familiares, profissionais da IENH e profissionais que atendem o ANEE (psicólogos, fisioterapeutas, entre outros). Esse processo é vivido nas três unidades de ensino e esses momentos têm sido aprimorados pelo Plano de Educação Inclusiva, criado também para estabelecer um padrão de atendimento às famílias dos ANEEs.

¹⁷¹ MEC, 1994, p.14.

¹⁷² Já que a novela *Páginas da Vida*, como indicam os índices de audiência, é bastante assistida. Aponta também para a cultura televisiva e a importância de certos programas de televisão para muitos grupos sociais.

¹⁷³ Cf. anexo H.

Conforme relata o Núcleo Pedagógico das unidades, em reuniões sobre a questão da inclusão escolar¹⁷⁴, nos últimos anos, as famílias que buscam matrícula nas unidades já chegam com conhecimento do trabalho realizado na IENH, divulgado "de boca em boca" na comunidade hamburguesa e na região. Como a escola atende alunos/famílias, na sua grande maioria de classe média e média-alta, as famílias que procuram especialmente as unidades Pindorama e Oswaldo Cruz chegam com uma grande expectativa, uma vez que seus filhos já freqüentavam escolas e não poucas vezes tiveram experiências não muito positivas. Em muitos casos, como já foi relatado anteriormente, as famílias matriculam seus filhos sem comunicar à escola o quadro que apresentam, impedindo inicialmente que se preveja um plano de trabalho voltado para o aluno em suas necessidades especiais.

Nesses anos de contato com tantos pais, mães, famílias dos ANEEs, algo que está presente nessas pessoas, quando procuram escolas comuns, é o desejo de que seus filhos sejam vistos como *iguais*, valorizados nas suas habilidades, respeitados como pessoas completas, como de fato o são. Quando isso não ocorre por diferentes fatores presentes no ambiente escolar, há muitas vezes a necessidade de que a escola atue no restabelecimento da confiança e da certeza às famílias, e que pode, sim, a escola comum ser o lugar certo para seus filhos estarem¹⁷⁵.

Nas entrevistas que realizei com as três famílias previstas¹⁷⁶, pude perceber que todas são gratas pelo empenho e dedicação dos profissionais que atuam com seus filhos na escola. Reconhecem que a IENH esforça-se para ser uma escola inclusiva, mesmo que apontem para processos que podem ser aperfeiçoados no cotidiano escolar. Ressaltam que se ressentem quando entendem que ainda há exclusão do seu filho por parte dos colegas e até das famílias. Percebem que essa discriminação ocorre mais em atividades que envolvam habilidades de raciocínio e esportes.

¹⁷⁴ Que freqüente como componente desse grupo.

¹⁷⁵ A análise dessa questão e seus desdobramentos, constitui um interessante foco de pesquisa posterior, à luz, por exemplo, da psicanálise (ferida narcísica, rejeição...).

¹⁷⁶ Somente uma família autorizou a divulgação das respostas nesta dissertação, por isso, optei por interpretar as falas das três entrevistas no próprio texto.

Demonstram satisfação pelo programa pedagógico desenvolvido, no que diz respeito ao currículo personalizado, declarando que essa forma de trabalho possibilita aos seus filhos uma aprendizagem mais consistente e fundamentada nas suas condições para aquele momento escolar. Em especial, evocam a Oficina de Aprendizagem, momento no qual há um atendimento individualizado para cada estudante e que este é respeitado no seu ritmo de aprendizagem. Destaco a manifestação da única família que autorizou divulgação da entrevista, pela forma como demonstraram de fato confiar na escola e sentir satisfação pelo trabalho realizado:

Todo o trabalho que a IENH vem realizando com o [...] tem se pautado na seriedade, na responsabilidade, na competência e principalmente no comprometimento dos profissionais envolvidos neste projeto¹⁷⁷.

Entrevistei ainda três alunos com necessidades educacionais especiais e todos se dizem felizes por estudarem nas unidades da IENH. Quando perguntados sobre alguma questão que os desagrada na escola, um deles relata que "é quando seus colegas não o convidam para alguma brincadeira"¹⁷⁸. Sentem-se acolhidos e geralmente orientados pelos professores, mas houve uma manifestação que considerei marcante e se trata de um aluno que já foi citado em outros itens. Ao ser perguntado sobre como se sentia na escola e com seus professores, respondeu: "Sozinho. Mais ou menos, eles não gostam de mim. Quero mudar de série"¹⁷⁹. As duas manifestações acima apontam possivelmente para a exclusão e a discriminação que ocorrem mesmo numa escola que se pretende *inclusiva*, mostrando uma dimensão nem sempre tão linear, tão correta. Podem estar os relatos desses educandos indiciando o que nos diz Oliveira?

A dor e o sofrimento gerado às pessoas com necessidades educacionais especiais pela situação de serem tratadas como inferiores, diferentes, incapazes e pelo impedimento em desenvolver sua potencialidade humana, constituem a origem material da crítica ao sistema social e educacional vigente¹⁸⁰.

¹⁷⁷ Cf. anexo H.

¹⁷⁸ Somente duas famílias autorizaram a divulgação das entrevistas dos ANEEs na presente dissertação, que constam no anexo H.

¹⁷⁹ Cf. anexo H - Esse aluno tem 17 anos e frequenta a 5ª série durante o dia e a classe de EJA na Oswaldo Cruz, à noite, desde agosto. Seus pais, em reunião com a direção e o Núcleo Pedagógico (fórum), já confirmaram essa posição para o ano letivo de 2007.

¹⁸⁰ OLIVEIRA. I. A. de. **Saberes, imaginários e representações na educação especial: a problemática ética da "diferença" e da exclusão social**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 20.

Finalizo este capítulo sobre a família dos ANEEs, ressaltando o que Palhares escreve sobre a importância da participação efetiva e do estabelecimento da *parceria essencial* – Escola e família:

Contudo se os pais têm direitos e um papel na escola inclusiva, também tem responsabilidades. Por exemplo, manter os educadores informados sobre o desenvolvimento que afeta a educação dos filhos, participar dos encontros escolares e das tomadas de decisão, dar consentimento e comunicar-se de forma aberta e verdadeira com os educadores (professores e profissionais da escola) parece ser o mínimo [...] Cada vez mais, parece-me, caminhamos para a destruição do muro invisível entre a escola e a família¹⁸¹.

¹⁸¹ PALHARES, 2002, p. 92.

CAPÍTULO 3

A IGREJA EVANGÉLICA DE CONFISSÃO LUTERANA NO BRASIL E A INCLUSÃO DE PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS NAS COMUNIDADES E ESCOLAS LUTERANAS

A abordagem deste último capítulo da dissertação faz referência ao trabalho realizado pela Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB) junto as suas comunidades eclesíásticas e às escolas a ela vinculadas. Pretende-se contemplar neste capítulo o objetivo:

a. Pesquisar em documentos da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil, nos últimos vinte anos de sua história, a existência de ações voltadas às pessoas com necessidades especiais.

Para entender os vinte últimos anos de atuação, apresento dados históricos da Igreja, presente nesse País desde 1824, através da vinda de imigrantes alemães protestantes, que se instalaram principalmente nos estados do sul do Brasil. Nessa espécie de linha de tempo que será estabelecida na história da IECLB, buscar-se-á entender em que período e em que contexto nos últimos vinte anos a Igreja Luterana desenvolveu ações em prol das pessoas com necessidades especiais que compõem suas comunidades e suas escolas.

3.1 Fatos marcantes na história da IECLB

A IECLB é tratada aqui desde o seu surgimento, na chegada dos primeiros imigrantes europeus em terras brasileiras, muitos deles protestantes em sua própria cultura, em seus usos e costumes. Dessa forma, surge o luteranismo como um fenômeno populacional significativo, que até hoje ainda é a maior dentre as denominações protestantes históricas existentes no Brasil. A formação de comunidades e a mobilização em prol da construção de igrejas e escolas luteranas exerceram papel importante na história brasileira.

3.1.1 O SURGIMENTO DA IGREJA LUTERANA NO BRASIL

De acordo com o historiador Hans-Jurgen Prien¹⁸², é no século XIX, numa Alemanha assolada pela fome e miséria, especialmente no sudoeste alemão, que tem início a emigração, motivada especialmente pelo desejo de “um [...] pedaço de terra”, das populações compostas por operários e pequenos agricultores daquele país. No Brasil, dos 10 milhões de alemães que emigraram da Europa, foram acolhidas em torno de 100 mil pessoas, no período entre 1824 a 1895.

Walter Altmann, atual pastor presidente da IECLB, afirma que “os imigrantes alemães que vieram para o Brasil, a partir de 1824, eram quase todos oriundos das camadas exploradas e marginalizadas do povo alemão”¹⁸³. Chegando ao nosso país, também enfrentaram a realidade da marginalização e foram assentados principalmente em três regiões brasileiras, pouco povoadas e de difícil acesso: Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná. Grupos menores foram instalados em São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Espírito Santo.

Ao governo brasileiro, naquele período, interessava, segundo Prien, a mão-de-obra:

O discurso acerca dos “braços” que o Brasil estaria precisando ainda está determinado inteiramente pelo espírito da sociedade escravagista colonial que, desde sempre¹⁸⁴ não via os seres humanos na mão-de-obra, quer fossem índios ou negros, e sim, somente seus braços úteis ao trabalho.¹⁸⁵

¹⁸² PRIEN, Hans-Jurgen. **Formação da Igreja Evangélica no Brasil**: das comunidades teuto-evangélicas de imigrantes até a Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2001. p. 23-95.

¹⁸³ ALTMANN, W. **Lutero e Libertação**. São Leopoldo: Sinodal; São Paulo: Ática, 1994. p. 121.

¹⁸⁴ A partir desse relato, certamente podemos dizer que *desde sempre* houve a discriminação de raças, um tipo de exclusão, e o uso de sujeitos em proveito próprio ou das demandas de uma determinada sociedade.

¹⁸⁵ PRIEN, 2001, p. 34.

Depois da instalação do povo alemão, foi na cidade de Nova Friburgo, no interior do Rio de Janeiro, que teve início a primeira comunidade protestante, pois os 342 emigrantes de terras alemãs vieram acompanhados do seu pastor, Friedrich Sauerbronn. O mesmo acontece posteriormente em São Leopoldo, movimento encabeçado por um dos cerca de 19 pastores (missionário Wegel) que viajaram ao Brasil entre 1824 a 1864.

É somente em 1886, por iniciativa do P. Dr. Rotermund, secretário da missão para o “Comitê para os Alemães Protestantes no Brasil” e pastor da então comunidade de São Leopoldo, que foi criado o Sínodo Riograndense. Rotermund fundou em 1887 o jornal “Deutsche Post”, com o objetivo de defender e apresentar publicamente a causa evangélica. Sobre o Sínodo, Dreher afirma:

A fundação do Sínodo Riograndense, foi de suma importância, pois agora era dado ao protestantismo do Rio Grande do Sul, a oportunidade de se apresentar como uma unidade diante das autoridades civis e assumir tarefas como o serviço de pregação itinerante, escolas e instituições da missão interna¹⁸⁶.

A partir de 1925, estabeleceu-se uma estreita relação entre o Sínodo Riograndense e a Igreja da Alemanha e, em 1928, filiou-se ao Deutscher Evangelischer Kirchenbund (Federação de Igrejas Evangélicas da Alemanha). Essa integração à Igreja Alemã trouxe vantagens e benefícios ao Sínodo Riograndense; porém, também impediu a autonomia financeira e jurídica, já que os poderes eclesiásticos centralizavam-se na Alemanha. É somente em 1938 que a Igreja Evangélica no Brasil inicia uma caminhada mais independente, com os presidentes dos quatro sínodos reunindo-se para traçar metas mais autônomas.

Em 1949, foi constituída a Federação Sinodal (FS), criada a partir da união dos quatro sínodos, reunidos em São Leopoldo, na “Primeira Assembléia do Conselho Provisório da Federação Sinodal”¹⁸⁷. Já em 1950, depois de uma batalha tenaz do P. Hermann Dohms, a FS é admitida na Federação Luterana Mundial (FLM) e posteriormente no Conselho Mundial das Igrejas (CMI).

¹⁸⁶ DREHER, M. N. **Igreja e Germanidade**. 2. ed. São Leopoldo: Sinodal, 2003. p. 17.

¹⁸⁷ PRIEN, 2001, p. 492.

Conforme Prien, é em 1962 que a Federação Sinodal alcança uma nova etapa na formação da Igreja:

Não apenas foi deferida uma nova Ordem Básica, mas também, por solicitação dos membros das comunidades, decidiu-se uma mudança na denominação [...], passando a chamar-se somente de Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil - IECLB. O D. Ernesto Schlieper foi eleito presidente, e o presidente do Sínodo Riograndense Karl Gottschald, foi eleito o vice-presidente da IECLB¹⁸⁸.

Em 1970, de fato, a IECLB se manifesta publicamente quanto a necessidade de conscientização dos direitos humanos, através da Declaração do VII Concílio Geral, ocorrido em Curitiba. Essa manifestação da Igreja gerou o “Manifesto de Curitiba”, basicamente um pronunciamento do Concílio de Curitiba, organizado pela Comissão Teológica, incumbida de elaborar diretrizes para as relações Igreja-Estado.

3.1.2 A IECLB HOJE

Dando um salto de mais de trinta anos no tempo dos relatos acima feitos, aponto para a história da IECLB na época atual, ressaltando a importância do seu papel nas comunidades, não somente formadas por seus membros, mas especialmente para estes, que dirigidos por seus pastores, foram se organizando na vida coletiva.

A respeito da organização atual da IECLB¹⁸⁹, esta se encontra formada por 1800 comunidades distribuídas por todo o Brasil e, no seu conjunto, é presidida pelo P. Dr. Walter Altamnn. No planejamento das ações, as comunidades e paróquias se articulam em 18 Sínodos, coordenados pelo Concílio, que é o órgão maior da IECLB.

Quanto ao organograma da IECLB, este é composto da seguinte forma e nas suas respectivas determinações:

¹⁸⁸ PRIEN, 2001, p. 538.

¹⁸⁹ IECLB. Disponível em: < <http://www.ieclb.com.br> > . Acesso em: 2 jul, 2006 .

Comunidade

É administrada por um Presbitério e recebe assistência espiritual de um pastor ou de uma pastora. É a célula menor da IECLB.

Assembléia Geral

Funciona como órgão máximo da comunidade. É espaço para diálogo, discussão e decisão sobre todos os assuntos como a vida, missão e administração da Comunidade.

Presbitério

Responde pela execução das decisões da Assembléia e garante a continuidade do trabalho em todos os setores.

Paróquia

É a instância que incentiva, supervisiona e promove o trabalho da Igreja na área da Paróquia. Ela é responsável perante os órgãos superiores pela administração geral e pela realização correta do trabalho na área da paróquia.

Conselho Paroquial

Elege o obreiro ou a obreira para os campos de atividade ministerial no âmbito paroquial.

Diretoria Paroquial

Executa as decisões do Conselho Paroquial e zela pelo patrimônio da paróquia, pela realização do trabalho e pelo cumprimento das obrigações das Comunidades para com a Paróquia, o Sínodo e a IECLB.

Coordenador Ministerial

É o obreiro ou obreira que coordena o trabalho da Igreja na área da Paróquia, e é quem responde pelo registro das atividades da Igreja na Paróquia.

Sínodo

Tem a responsabilidade de planejar e coordenar o trabalho da Igreja na sua área e de executar as decisões e metas definidas pelo Concílio. É o lugar para diálogo, comunhão, discussão e decisão sobre todos os assuntos relacionados com a missão e a vida da Igreja na área do Sínodo. Elege o Pastor ou a Pastora Sinodal, os delegados e delegadas do Sínodo ao Concílio, o representante no Conselho da Igreja. Indica candidatos para a Presidência do Concílio e da IECLB.

Assembléia Sinodal

É o conjunto de Comunidades e Paróquias existentes em uma determinada área geográfica. É o lugar para diálogo, comunhão, discussão e decisão sobre todos os assuntos relacionados com a missão e a vida da Igreja na área do Sínodo. Elege o Pastor ou a Pastora Sinodal, os delegados e delegadas do Sínodo ao Concílio, o representante no Conselho da Igreja. Indica candidatos para a Presidência do Concílio e da IECLB.

Pastor ou Pastora Sinodal

É o responsável pela supervisão do trabalho da Igreja na área do Sínodo, pelo acompanhamento aos obreiros e obreiras. Em conjunto com o Conselho Sinodal é o guia espiritual, zela pela unidade de orientação doutrinária e pastoral e promove o aprofundamento teológico e prático dos obreiros e colaboradores.

Conselho Sinodal

É o órgão representativo das Comunidades, Paróquias e setores do Sínodo a quem cabe planejar, incentivar e promover o trabalho da Igreja na área do Sínodo.

Concílio

É o órgão máximo de decisão na IECLB. Decide a linha de atuação da Igreja em todo o território brasileiro. Decide e legisla sobre toda e qualquer matéria de interesse da Igreja.

Conselho da Igreja

É órgão deliberativo e de fiscalização. Exerce o controle das atividades administrativas da IECLB e decide sobre conflitos de caráter normativo, de acordo com o que determina a Constituição da IECLB.

Presidência

É exercida de forma compartilhada pelo Pastor Presidente, 1ª Vice e 2ª Vice-Presidentes. Coordena a atividade da IECLB, zelando por sua unidade e identidade confessional. Manifesta-se publicamente em nome da IECLB. Ordena obreiros e obreiras, que atuam na representação da IECLB junto a outras Igrejas, entidades ecumênicas, órgãos governamentais e civis.

Diretoria do Conselho da Igreja

É a instância que discute sobre qualquer assunto que cabe ao Conselho da Igreja, a não ser aqueles que são de competência somente do Conselho da Igreja.

Secretaria Geral

É o órgão executivo da administração da IECLB¹⁹⁰.

Na estrutura da IECLB, resalto o papel exercido por dois importantes órgãos, que são a Coordenação da Diaconia e a Rede Sinodal de Educação, os quais destacarei mais adiante. São nesses dois espaços da Igreja Luterana que identifiquei, na minha pesquisa sobre a inclusão escolar, atuações deveras significativas junto a pessoas com necessidades especiais, atuações estas que vêm acontecendo gradativamente desde a década de 80, como poderemos posteriormente comprovar no desenvolvimento deste capítulo.

Destaco a iniciativa da Coordenação de Diaconia da IECLB, na publicação do caderno de subsídios do Seminário Nacional da Pessoa Portadora de Deficiência, ocorrido em 1998, do qual resgato um trecho, que justamente reflete sobre a premência na inclusão de pessoas com necessidades especiais na Igreja e na sociedade:

¹⁹⁰ IECLB. Disponível em: < <http://www.ieclb.com.br>.>. Acesso em: 2 set, 2006 (o organograma disponível no portal foi por mim adaptado, para constar na dissertação).

Uma Igreja que realmente pretende ser unida e quer trilhar o caminho da unidade com outras Igrejas, deve acolher todas as pessoas. No entanto, existem membros de igrejas, portadores de saúde perfeita, que, por seu posicionamento ou ativismo acentuado, marginalizam pessoas portadoras de deficiência física ou mental e muitas vezes até as excluem totalmente. A igreja não pode ser exemplo de "humanidade revelada em Cristo" enquanto não testemunhar a dependência mútua nem alcançar a unidade na multiplicidade [...] ¹⁹¹.

Como exemplo de ação recente, no ano de 2004, na oportunidade em que se comemorava o Dia da Igreja ¹⁹², no Ginásio de Esportes Celso Morbach, em São Leopoldo, presenciou-se uma medida em prol de pessoas com necessidades especiais, quando no altar, enquanto se pronunciava o pastor presidente da IECLB Dr. Walter Altmann, simultaneamente ocorria tradução na Linguagem Brasileira de Sinais (LIBRAS). Em sua prédica ¹⁹³, o P. Dr. Altmann ressaltou a importância da inclusão de todos os membros da IECLB nas atividades eclesiais ou seculares na vida das comunidades.

A IECLB tem manifestado sua opção pela inclusão de pessoas com necessidades especiais, fazendo isso de forma direta e indireta. Parece estabelecer o compromisso, de exercer como Igreja, uma prática em favor da inclusão, superando gradativamente a exclusão que também existia em seu meio.

3.2. A Coordenação de Diaconia da IECLB: em prol da inclusão

É através da Coordenação de Diaconia, antes de 2006, denominado Departamento de Diaconia, que a IECLB apóia e fomenta, a partir do Evangelho, ações comunitárias e institucionais que visam ao desenvolvimento humano integral, à promoção de sujeitos autônomos e à formação de comunidades inclusivas. De acordo com o plano de ações do ministério diaconal da IECLB, há dois eixos que norteiam o trabalho da Coordenação. A saber: a articulação comunitária e política voltada para o resgate da cidadania, a busca por direitos sociais e a articulação com grupos ecumênicos; e a formação de lideranças para a atividade diaconal nos

¹⁹¹ IECLB **Caderno do Seminário Nacional Pessoa Portadora de Deficiência**: construindo lugar e cidadania. Rodeio, SC: Departamento de Diaconia/ IECLB, 1998. p. 09.

¹⁹² Estive presente como membro da IECLB na cidade de Novo Hamburgo e representando a IENH no evento, junto com alunos e alunas.

grupos e comunidades, promovendo cursos e seminários de capacitação de pessoas para o serviço solidário em comunidades, instituições e sociedades em geral.

A IECLB incentiva a atuação das comunidades junto a pessoas empobrecidas, crianças e adolescentes em situação de risco, mulheres, pessoas idosas, pessoas com deficiência, pessoas enfermas. Da mesma forma, incentiva para a participação em movimentos populares, comunidades e instituições da IECLB, bem como órgãos governamentais, entidades públicas e privadas.

Por intermédio do caderno *A Pessoa Portadora de Deficiência e a IECLB - Relato de uma Caminhada*¹⁹⁴, o então Departamento de Diaconia pretendeu trazer a público os primeiros passos dados por leigos da Igreja Luterana em direção às Pessoas Portadoras de Deficiência (PPD). Através do Conselho Diretor da IECLB, o departamento recebeu aval para criar a Coordenadoria para Assuntos da PPD (designação do trabalho com Pessoa Portadora de Deficiência).

3.2.1 UM BREVE RELATO: TRAJETÓRIA DA DIACONIA NA IECLB

Desde 1959, conforme o relatório do então Departamento de Diaconia, o Sr. Guenther Becker, que é portador de deficiência (cadeirante desde a infância e com dificuldades na expressão verbal), incansavelmente insistiu para que as pessoas com necessidades especiais ou pessoas portadoras de deficiência (PPD) tivessem mais espaço dentro da Igreja¹⁹⁵. Essa luta, quase sem resultados, durou de 1959 a 1987, com várias propostas que não chegaram a se concretizar.

Em julho de 1988, ano da criação do Departamento de Diaconia¹⁹⁶, realizou-se na cidade de Santa Cruz do Sul/RS um encontro que é considerado histórico no trabalho junto a pessoas com deficiência. Neste encontro estavam representados por onze pessoas, entre as quais estavam pastores, membros do Departamento de

¹⁹³ Fiz algumas tentativas para conseguir esse pronunciamento na íntegra, mas não foi possível conseguir o material.

¹⁹⁴ IECLB. COORDENAÇÃO DE DIACONIA-PPD. **A pessoa portadora de deficiência e a IECLB**. Departamento de Diaconia. Porto Alegre, 1993.

¹⁹⁵ IECLB, 1993, p. 07.

¹⁹⁶ Como já referido anteriormente, denominado de Coordenação de Diaconia, desde o início de 2006.

Diaconia e pessoas com necessidades especiais. Durante dois dias de reuniões, algumas decisões foram estabelecidas: a criação de um lar para as pessoas portadoras de deficiência; um censo dos deficientes físicos e mentais, realizado pela Ordem Auxiliadora das Senhoras Evangélicas (OASE); motivação das comunidades com o objetivo de desencadear campanhas de prevenção da deficiência e para a realização de encontros paroquiais ou distritais com deficientes e seus familiares.

O encontro em Santa Cruz gerou, além da formação do Grupo de Apoio Nacional em Assuntos de Pessoas Portadoras de Deficiência da IECLB, campanhas com distribuição de folhetos para suas entidades eclesiais e outras não eclesiais, com informações de conscientização dos membros em relação ao(s) PPD(s). Outro aspecto que atualmente denominada Coordenação da Diaconia da IECLB se preocupou foi em distribuir o livreto “Adequação de Edificações e do Mobiliário Urbano à Pessoa Deficiente”, aspecto que *declara a olho nu*, se as instituições realmente desejam incluir a todos.

Na seqüência da *trajetória* da IECLB em relação às pessoas com necessidades especiais, no ano de 1990, realizou-se o XVII Concílio Geral da IECLB em Três de Maio, que contou desta vez com mais pessoas e maciçamente com portadores de deficiências diversas, inclusive na organização do encontro. Durante o concílio foram apresentadas e aprovadas cinco moções:

Moção sobre a “Semana Nacional da Pessoa Portadora de Deficiência”: que basicamente recomenda a adoção de um culto interativo num dos domingos próximos à Semana Nacional do Excepcional, como um compromisso e um sinal de comunhão *inclusiva no mundo*;

Moção sobre “Prevenção da Excepcionalidade”: adoção de programas de prevenção da excepcionalidade adequados às faixas etárias (no ensino confirmatório, no aconselhamento pastoral para noivos);

Moção sobre “Desk” (Coordenadoria): instalação de uma coordenadoria que sirva como centro do fluxo de informações e consultas, traduções de artigos oriundos de Igrejas irmãs, para todas as comunidades interessadas em trabalhar com PPDs, a partir das diretrizes do grupo de Apoio Nacional para Assuntos ligados à PPD na IECLB;

Moção sobre “Educação Especial Integrada”: define que as Escolas Evangélicas da rede de escolas da IECLB não somente recebam, mas integrem e proporcionem todas as condições para o acompanhamento especializado de alunos portadores de diferentes tipos de deficiência;

Moção sobre “Barreiras Arquitetônicas”: encaminha que todas as novas obras e construções da e na IECLB, sigam aos preceitos legais quanto à remoção de barreiras arquitetônicas. O Departamento de Engenharia da IECLB estabelece parâmetros e que o prazo determinado para que novas obras e necessárias reformas adaptativas seja de dez anos¹⁹⁷.

Em 1991, foi concluído e apresentado o resultado do censo iniciado no ano anterior pela OASE em todo o território brasileiro, no qual foi feito um questionário a partir dos seguintes dados da pessoa portadora de deficiência: nome dos pais ou responsáveis; tipo de deficiência; origem da deficiência/idade em que a sofreu; comunidade/paróquia; escolaridade; atividade profissional; situação financeira; pessoas sabedoras da deficiência dentro da Igreja/comunidade/paróquia; possibilidade de freqüentar atividades na comunidade/dificuldades que impedem participação; disposição para viver num Lar para Pessoas Portadoras de Deficiência; existência de um grupo de Apoio de Pessoas Portadoras de Deficiência no lugar onde mora/interesse pelo mesmo e, finalizando o questionário, havia a sugestão de cada escola deveria ser uma comunidade coletivamente responsável pelo sucesso ou fracasso de cada estudante, de cada pessoa que tivesse algum tipo de deficiência.

Os resultados da pesquisa foram apresentados durante a Consulta de Rodeio 12, SC. Do relatório da Coordenação de Diaconia, transcrevo:

Os dados são eloqüentes, duros. Mas são suscetíveis de uma ação organizada, persistente, consistente e, sobretudo, insistente. Esta a tarefa a que devemos responder como cidadãos, sem esperar pelos outros, ou pela Igreja ou pelo estado. Não pergunte o que deve fazer, isso você já sabe. Pergunte-se onde e como pode ser útil e vá até lá¹⁹⁸.

As pesquisas apontaram os tipos de deficiência levantadas nas diferentes regiões e comunidades/paróquias. Foi constatado que 34% das pessoas tinham deficiência física, 34% deficiência mental, 12% deficiência sensorial e 18% deficiências múltiplas. O cálculo final desse setor da pesquisa indicou que 2/3 do grupo pesquisado tinha deficiência física e mental. Ainda deste total se constatou

¹⁹⁷ IECLB, 1993, p. 12.

¹⁹⁸ IECLB. **Pessoa Portadora de Deficiência**: construindo lugar e cidadania. Rodeio, SC: Departamento de Diaconia/ IECLB, 1998. p. 25.

que 45% das deficiências são congênitas, 11% adquiridas por acidente e 6% não conheciam a origem da deficiência.

Os dados sobre a escolaridade dos homens e mulheres consultados indicam que 39% dos entrevistados não eram alfabetizados, 19% tinham o ensino fundamental concluído, outros 34% concluíram o Ensino Médio e somente 1,5% freqüentaram Ensino Superior. Outros dados importantes levantados no universo de pessoas com necessidades especiais consultadas, são de que 65% recebiam atendimento especializado, 55% estavam sem ocupação profissional e 23% tinham grupos de portadores de deficiência em suas localidades.

Em 1992, ano da criação do Departamento de Diaconia – PPD, foram desencadeadas "ações voltadas às pessoas com alguma deficiência, buscando integrá-las, dentro das suas possibilidades, nos grupos da comunidade eclesial e na sociedade como um todo"¹⁹⁹, coordenadas pela Diaconia - PPD e pelo grupo de Apoio Nacional.

Em dois momentos de entrevista com a diretora da Coordenação de Diaconia da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil, a psicóloga Vera Walber, que trabalha há mais de 10 anos nesse setor, esta relatou que "muitas evoluções ocorreram desde 1990 em relação aos projetos e à atuação da IECLB junto a pessoas portadoras de deficiência (PPD)"²⁰⁰. Apontou, ainda, que as comunidades e paróquias iniciaram processos individuais com seus membros portadores de deficiências e seus familiares, a partir dos subsídios fornecidos nos inúmeros encontros programados em diferentes regiões, visando a preparar os participantes das igrejas, no acolhimento e convívio com as pessoas portadoras de deficiência, em atividades eclesial previstas. Também, a coordenação foi bastante requisitada a prestar assessoria técnica no que se referia a barreiras arquitetônicas, que por recomendação das próprias moções anteriormente citadas, foram sendo removidas gradativamente, para que membros luteranos com alguma

¹⁹⁹ IECLB. **Caderno do Seminário Nacional Pessoa Portadora de Deficiência**: construindo lugar e cidadania. Rodeio, SC: Departamento de Diaconia/ IECLB, 1998. p. 07.

²⁰⁰ Cf. anexo I.

deficiência pudessem "participar o mais plenamente possível de momentos de cultos nas igrejas e nos centros de convívio da IECLB"²⁰¹.

Como uma das propostas de intervenção bastante atual da Coordenação de Diaconia – PPD, foi-me apresentado o plano denominado *Inclusão social, escolar e familiar de pessoas com deficiência*²⁰², do qual retirei um parágrafo que atribuo como aquele que pode definir o que é *inclusão* para a IECLB, também reforçado por Vera, no decorrer da entrevista. Destaco a seguir:

Para que a inclusão ocorra precisamos trabalhar com os diferentes grupos sociais e não criar grupos segregados de pessoas com deficiência [...]. É para isto que precisamos trabalhar na conscientização e sensibilização de todos - pessoas com deficiência e familiares resgatando sua auto-estima, para que se sintam em condições de buscar seus espaços e a sociedade mais ampla para que esteja consciente dos direitos deste segmento da população, não impedindo o processo de inclusão. [...] Temos trabalhado na conscientização de que pessoas com deficiência têm valor como seres humanos, independente de suas condições físicas ou mentais [...]²⁰³.

3.2.2 PLANOS INCLUSIVISTAS: PROPOSTAS DA COORDENAÇÃO DA DIACONIA

Um aspecto de suma importância no processo vivido pela Coordenação de Diaconia - PPD é a parceria estabelecida com a Fundação de Atendimento ao Deficiente e Superdotado do Rio Grande do Sul (FADERS), órgão do governo estadual para articulação de políticas na área da deficiência, que é coordenado por pessoas deficientes. Além disso, a Diaconia - PPD - faz parte da Rede Ecumênica em Defesa das Pessoas com Deficiência, ligada ao Conselho Mundial das Igrejas (CMI).

No que se refere à educação, a Coordenação participou na assessoria de cursos que tematizaram a inclusão de alunos e alunas com necessidades educacionais especiais nas escolas da Rede Sinodal da IECLB, proposta também

²⁰¹ Cf. anexo I.

²⁰² IECLB. **Plano**: inclusão social, escolar e familiar de pessoas com deficiência. Departamento de Diaconia: São Leopoldo, 2003.

²⁰³ IECLB, 2003. p. 3.

presente no plano acima citado²⁰⁴. Vera Walber indica que de 2000 a 2003 foram realizados três cursos na cidade de São Leopoldo, com um total de 80 participantes; dois cursos em Santa Cruz, com 90 participantes, e um curso em Joinville, com 45 pessoas. Outra experiência se deu em duas outras iniciativas, sendo uma delas em parceria com a Prefeitura de Novo Hamburgo quando foram realizados três encontros de formação continuada; a outra iniciativa se deu na ampliação do trabalho com as escolas da Rede Sinodal de Educação, que obteve continuidade em 2003, com a realização de nove seminários abertos às escolas da Rede, planejados num encontro nacional em Panambi. Conforme Vera, "nem tudo saiu de acordo com o planejado e algumas regiões não conseguiram vencer o planejamento. Somente depois nos demos conta que queríamos dar 'passos grandes demais' no processo"²⁰⁵.

Na área da Educação Inclusiva, a Diaconia - PPD - realizou o projeto Teatro Educação que fez dezessete apresentações em escolas, da peça "O Livro em Branco", assistida por cerca de 5000 pessoas e que foi apoiada pelo World Association for Christian Communication (WACC). Por essa e por outras propostas desenvolvidas pela IECLB, a Coordenação de Diaconia - PPD - recebeu convite para desenvolver oficina sobre Educação Inclusiva promovida pelo Banco Mundial, na cidade do Rio de Janeiro. Outro reconhecimento se deu em 2002, quando São Leopoldo foi sede da II Consulta Latino-Americana sobre *Deficiência, Papel das Igrejas e Estratégias de Futuro*, promovido pela Rede Ecumênica em Defesa das Pessoas com Deficiência²⁰⁶.

Pesquisando em materiais atuais da Coordenação de Diaconia - Projeto PPD, disponibilizados pela coordenadora do projeto, a psicóloga Nádia Mara Dal Castel de Oliveira, que trabalha neste setor da IECLB desde maio deste ano, identifiquei informes, jornais, fôlderes, fotos de encontros com pessoas com

²⁰⁴ IECLB. 2003, p. 5-6.

²⁰⁵ Cf. anexo I.

²⁰⁶ Limitada pelo espaço disponível neste trabalho, infelizmente não poderei ressaltar no decorrer deste capítulo a recente publicação do CMI. **Uma igreja de todos e para todos:** uma declaração teológica provisória. São Paulo, 2005. Esta obra apresenta uma declaração com 88 artigos que orientam e dão direção para a inclusão de pessoas com deficiência nas igrejas e comunidades, dando início a uma trajetória na qual todas as pessoas são convidadas para o *banquete do Senhor*. Interessante o fato de que foi escrita por ministros ordenados e estudantes de Teologia que têm deficiências, bem como familiares e apoiadores de pessoas com necessidades especiais.

necessidades especiais²⁰⁷ e materiais que comprovam a continuidade da atuação em favor da formação e capacitação de professores e comunidade em geral. A coordenadora do PPD relata que tem conduzido e organizado encontros não somente ligados à Igreja Luterana, mas tem prestado assessoria à Rede Estadual de Educação/RS, promovendo oficinas de formação continuada de professores da Educação Básica.

Tive acesso também ao Planejamento da Diaconia - PPD - do ano 2006 – *Projeto Inclusão e Pessoas com Deficiência*²⁰⁸, no qual foram identificados *Cursos ecumênicos e formação, Seminários de conscientização (prevenção junto aos agentes da saúde), Assessorias e oficinas de atividades, Articulação (programação da semana da pessoa com deficiência)* e, por último, *Produção de materiais*. As propostas são ricas e diversificadas, cobrindo diversas regiões e distribuídos eqüitativamente no decorrer dos semestres.

Outro meio de divulgação é o que se encontra à disposição no novo portal da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil, no *link* da Coordenação de Diaconia, que "tem como objetivos informar, conscientizar, apoiar, principalmente trabalhar pela inclusão de pessoas com deficiência na sociedade em geral e na comunidade eclesial"²⁰⁹.

²⁰⁷ IECLB. Departamento de Diaconia – PPD. Listo alguns dos materiais fornecidos (fôlder, jornais, informes) sem detalhes de citações, apenas com o objetivo de ilustrar os inúmeros veículos de informação onde são divulgadas notícias sobre a inclusão experienciada na IECLB.

- **Fotos** de momentos vivenciados nas comunidades/ paróquias, onde percebi que principalmente há pessoas com deficiência física e mental; há a presença de familiares e um bom número de participantes.

- **JOREV - Jornal Evangélico Luterano;**

- Boletim informativo das pessoas com deficiência dos sínodos Rio dos Sinos e Nordeste gaúcho **Entre amigos e amigas;**

- **Boletim da Diaconia:** projeto diaconia comunitária;

- **Boletim informativo do Conselho Sinodal de Diaconia** do Sinodo Centro Campanha Sul da IECLB;

- Livro **De Corpo e Alma:** uma visão integral da sexualidade e do relacionamento com pessoas com deficiência mental, por Vera Walber (Org.). São Leopoldo: Sinodal, 2005.

- Livro **Deficiência:** o que é real - Vera Walber (Coord.),. Departamento de Diaconia: Porto Alegre, 1999.

- **Jornais Sinodais;**

- **Boletim jornal da EST;**

- **Jornal O Caminho.**

²⁰⁸ IECLB. **Projeto Inclusão e Pessoas com Deficiência:** planejamento 2006. IECLB/ FLD/ EED, 2006. Cf. anexo G

²⁰⁹ IECLB. Disponível em:< www.diaconia@ieclb.org.br >. Acesso em: 4 out, 2006.

Mesmo diante das atuais dificuldades ainda encontradas no trabalho desenvolvido pela Coordenação de Diaconia - PPD, a coordenadora Nádya de Oliveira declara informalmente na ocasião em que era realizada a pesquisa documental²¹⁰, que sensíveis e importantes conquistas estão ocorrendo, na "consciência das comunidades e igrejas da IECLB que procuram cada vez mais incluir as pessoas com necessidades especiais em suas atividades e esses indivíduos e seus familiares, também têm se incluído mais nas propostas".

Encerro esta seção sublinhando o que se encontra no Plano de Inclusão Social da Diaconia – PPD:

A Igreja tem um papel fundamental na inclusão de pessoas com deficiência numa sociedade mais justa, onde as diferenças sejam respeitadas. Não basta a Igreja exigir da sociedade a inclusão das pessoas com deficiências, ela deve dar o exemplo partindo de sua própria realidade²¹¹.

3.3 A Rede Sinodal de Educação da IECLB

Nesta seção, cabe ressaltar novamente dados históricos, inicialmente relacionados à chegada de imigrantes alemães luteranos ao Brasil e à constituição nas comunidades, de escolas para seus filhos e filhas, certamente aplicando nas terras brasileiras as orientações do Reformador Martim Lutero, que no seu tratado sobre a educação na Alemanha, em 1524, ordena que "se criem e mantenham escolas cristãs" ²¹².

Gisela Streck, teóloga e professora da Escola Superior de Teologia (EST) e do Instituto Ecumênico de Pós-Graduação (IEPG), em sua completa tese de doutorado, aponta que naquele momento, em termos de educação, "os imigrantes que foram assentados enfrentaram dificuldades para educar seus filhos em escolas"²¹³, já que no Brasil imperial o ensino estava eminentemente voltado à classe social dominante. Para se organizarem na questão da educação nas suas

²¹⁰ Não estava prevista uma entrevista com Nádya Oliveira, mas pudemos conversar e foi bastante importante ouvir seus relatos.

²¹¹ IECLB, 2003, p. 06.

²¹² ALTMANN, 1994, p. 197.

comunidades, os imigrantes que foram assentados em regiões pouco habitadas e com poucos recursos, criaram as associações escolares e posteriormente escolas organizadas, que também eram usadas para a realização dos cultos. Segundo Streck:

Os professores eram escolhidos do seu meio, entre os que tinham talento [...]. Outras vezes, o pastor da comunidade religiosa assumia também as funções de professor. Essa situação criou laços entre a escola e a comunidade [...]. Em Campo Bom, no Rio Grande do Sul, local de assentamento das primeiras levas de imigrantes alemães protestantes, iniciou-se em 1828 a construção de um prédio que servia tanto para os cultos como para a escola²¹⁴.

Indica G. Streck, que o Sínodo Riograndense, que reunia comunidades luteranas situadas no Rio Grande do Sul, mesmo funcionando com precariedade assumiu o sistema educacional:

[...] com uma precária estrutura e muitas dificuldades [...], assumiu, entre outras tarefas, também o sistema educacional criado pelos imigrantes alemães chegados ao Rio Grande do Sul. Apoiou as escolas comunitárias primárias e se engajou na criação de escolas secundárias e de associações de professores evangélicos²¹⁵.

Em 1889, no Concílio Geral do Sínodo Riograndense, foi eleita uma comissão escolar com a tarefa de organizar e manter o sistema escolar. Na ocasião, o então presidente do Sínodo, P. Pechmann, solicitou que fossem criadas novas escolas comunitárias para que nenhuma região ficasse sem esse espaço de formação. Dois anos depois, o mesmo pastor criou a Associação dos Professores Evangélicos. Posteriormente, entre 1909 a 1926, foram fundadas e reordenadas a Escola Normal Evangélica em Taquari-RS, que foi anexada ao Colégio Sinodal de Santa Cruz do Sul, avaliada como o educandário mais importante do Sínodo. Mais adiante, em 1926, foi transferida para a cidade de São Leopoldo, designada como Seminário Evangélico para Professores. Mais tarde, outras duas escolas

²¹³ STRECK, Gisela I. W. **Ensino religioso com Adolescentes em escolas confessionais luteranas da IECLB**. 2003. 337 f. Tese de Doutorado - Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 2003, p. 32.

²¹⁴ STRECK, 2003, p.32.

²¹⁵ STRECK, 2003, p.38.

comunitárias foram organizadas: o Colégio Independência e a Fundação Evangélica de Hamburgo Velho²¹⁶, que realizava prioritariamente a formação de moças.

O P. Hermann Dohms, que havia contribuído no processo de organização da Igreja Luterana, como "igreja independente", também foi personagem importante no histórico da educação luterana. A esse respeito, Streck sublinha que "a atuação do P. Dohms, desde sua comunidade e escola, influenciou o Sínodo Riograndense e fortaleceu o sistema educativo representado pelas escolas comunitárias"²¹⁷. Por necessidade, foi criado, em 1924, o Departamento de Ensino, mantido pela Diretoria do Sínodo, incumbido de organizar e desenvolver, a partir de bases sinodais, o ensino particular evangélico nas comunidades.

Entre 1930 e 1945, período de nacionalização das escolas comunitárias, as escolas luteranas sofreram muitos revezes, com a política adotada pelo governo de Getúlio Vargas, que proibia estrangeiros de exercerem determinadas atividades - inclusive o magistério - e proibindo o uso da língua alemã. Sobre esse período, Streck escreve:

As leis decretadas em favor da nacionalização interferiram diretamente na organização e funcionamento das escolas comunitárias luteranas. Por um lado, estas perderam a autonomia e liberdade, mas por outro lado, 'as escolas comunitárias foram tiradas da sua marginalidade, [...] e entraram no cenário no cenário educacional brasileiro'. Esta saída da marginalidade permitiu que a escola viesse a ter uma nova identidade e a desempenhar um papel diferente na sociedade brasileira [...]²¹⁸.

Mesmo com todas as dificuldades enfrentadas pela nacionalização, a rede de ensino luterana voltou a crescer, quando então iniciou a instituição de ginásios nas escolas e nas comunidades, como exemplo, o Ginásio Sinodal em São Leopoldo/RS, pensado especificamente para formar lideranças evangélicas. Devido a esse crescimento, em 1964, a Diretoria do Sínodo Riograndense criou o Conselho Sinodal de Educação, um órgão consultivo para assuntos em educação.

²¹⁶ Atualmente designada Instituição Evangélica de Novo Hamburgo (IENH), foco da presente pesquisa sobre a inclusão escolar que desenvolvo.

²¹⁷ STRECK, 2003, p. 39.

²¹⁸ STRECK, 2003, p. 43.

Em 1981, conforme documento sobre histórico do Departamento de Educação da IECLB²¹⁹, o Centro de Diretores de Estabelecimento Evangélicos da Igreja Luterana, juntamente com o então renomeado Departamento de Educação, disponibilizou ao Conselho Diretor da IECLB, um estudo da reestruturação de seus serviços, reorganizando a função para a nova realidade que se apresentava nos sistemas oficiais de ensino federal e estadual, já então razoavelmente consolidados.

O Departamento de Educação, desde 2000, identificado como *Rede Sinodal de Educação* da IECLB, vem se fortalecendo, pois se trata de um órgão composto por mantenedoras, escolas, diretores, professores, num conjunto de entidades e pessoas ligadas à educação na IECLB. A Rede tem trabalhado diligentemente para que as escolas sinodais sejam referência de qualidade no ensino brasileiro.

3.3.1 UMA REDE DE APOIO PEDAGÓGICO: AÇÕES QUE FAZEM A DIFERENÇA

A Educação da IECLB cumpre suas finalidades e suas tarefas através de três níveis: a Rede Sinodal de Educação, que é o grêmio das escolas filiadas, o Conselho de Educação, que é o organismo com poderes consultivos e normativos para atuação conjunta, e a Direção-Executiva, que é a instância que administra o desenvolvimento do trabalho.

A Rede Sinodal de Educação da IECLB compõe-se atualmente de 60 instituições que podem abranger da Educação Básica ao Ensino Superior, em 6 estados brasileiros, com principal concentração no Sul. São 42 instituições no Rio Grande do Sul, 10 em Santa Catarina, 5 no Paraná e 1 em cada um dos estados: São Paulo, Rio de Janeiro e Mato Grosso. No País, são 36.000 alunos²²⁰.

Atua, por intermédio de uma coordenação pedagógica dinâmica, na formação continuada de professores e coordenadores pedagógicos, no preparo de diretores, na participação nos processos educacionais do país e nas discussões que envolvem assistência social. O aluno é atingido através da promoção de intercâmbios no país e no exterior, a realização de atividades culturais e esportivas,

²¹⁹ IECLB, Documento Histórico do Departamento de Educação da IECLB, São Leopoldo, 1981.

com música, teatro, dança, canto-coral. Durante o ano, a Rede promove aproximadamente 60 eventos, distribuídos em todo o país.

Em março de 2005, foi lançado o documento intitulado *5º Plano de Trabalho da Rede Sinodal de Educação* que na introdução feita pelo diretor-executivo Silvio Jung afirma que a elaboração deste foi um processo de construção conjunta do planejamento que lhe confere legitimidade. Indica ainda que:

Desencadeado pelo Conselho de Educação, estruturado por uma equipe assessora, conduzido pela direção-executiva com o apoio do Conselho de Educação, e construído em três Seminários de Diretores (um deles com representantes de entidades mantenedoras e outros com administradores escolares, ele se apresenta possivelmente como o documento com maior participação já produzido nas instituições educacionais evangélico-luteranas)²²¹.

Certamente, há muitas e igualmente importantes ações que ainda poderiam ser destacadas, no entanto, o principal objetivo é dar uma rápida panorâmica para poder focar a publicação relativamente recente da Rede Sinodal de Educação da IECLB, que será amplamente enfocada na seção a seguir.

3.3.2 TEXTOS ORIENTADORES PARA A EDUCAÇÃO EVANGÉLICO-LUTERANA: UMA DIREÇÃO

Em 2005, a IECLB entregou à comunidade escolar congregada pela Rede Sinodal o fruto de mais um trabalho na área educacional, intitulado *Textos orientadores para a Educação Evangélico-Luterana*, o também conhecido “Livro Azul” da IECLB, que será detalhado na seção seguinte a esta. Apresenta, no primeiro capítulo, as *Diretrizes da Política Educacional da IECLB*, no segundo capítulo, os *Princípios Pedagógicos da Rede Sinodal da Educação* e, por fim, *Carta de Balneário Camboriú*.

Destacar, a seguir, pontos de cada um dos três capítulos dessa publicação, fornecerá subsídios na investigação e pesquisa, quanto às contribuições da

²²⁰ IECLB. Disponível em: <<http://www.redesinodal.com.br>>. Acesso em 2 out, 2006.

²²¹ IECLB. **5º Plano de trabalho**. Rede Sinodal de Educação. São Leopoldo, 2005. p. 07.

concepção evangélico-luterana e seus princípios educacionais, nas ações direcionadas aos ANEEs.

No histórico deste primeiro capítulo, é destacada a importância do binômio Igreja-Educação, apresentando no desenvolvimento do texto aspectos históricos que foram ressaltados na seção 3.1.1 desta dissertação. Destaco, ainda, as duas consultas realizadas sobre Educação Cristã, organizadas pelo então Departamento de Educação e Departamento de Catequese, onde resoluções e desafios foram publicados pelo Centro de Elaboração de Material da IECLB. Como resultado, em 1990, foi aprovado o documento intitulado *Diretrizes de uma Política Educacional da IECLB*. Em 1996, foi criado o Fórum Permanente de Formação e Educação, um grupo composto pela Câmara 3 do Conselho diretor da IECLB e por representantes de instituições de formação teológica e de departamentos ligados a área educacional. Conforme o que consta no histórico das diretrizes da política educacional:

Em sua primeira reunião, o fórum constituiu cinco grupos de trabalho: 1) Formação básica e específica para os ministérios; 2) Planejamento para a Pós-graduação; 3) Formação teológica de lideranças, em especial de professores que atuam em Escolas; 4) Formação contínua de membros da lideranças das comunidades e 5) Planejamento de pessoal. Cabia aos grupos de trabalho aprofundar os temas que lhes eram propostos e trazer o resultado de seus estudos à plenária do Fórum²²².

Posteriormente, surgiram mais cinco blocos: 6) Serviço de Projetos na área educacional; 7) Solidariedade a obreiros e obreiras em dificuldades; 8) Atualização e especialização de obreiros; 9) Formação teológica para o Norte, Nordeste e Sudeste e 10) Encaminhamentos de cursos de Terceiro Grau.

Três anos depois, o Conselho da Igreja criou a Comissão de Formação e Educação (CFE), de caráter permanente, que visa a articular e a viabilizar os diferentes campos de atuação educacional da IECLB. Inicialmente, recebeu a tarefa de traçar políticas da IECLB, para áreas de Formação, Educação e Pessoal, que foram organizadas em quatro blocos temáticos: "Educação Formal", "Formação de Lideranças", "Formação de Obreiros" e "Planejamento de pessoal". De imediato,

²²² IECLB. **Textos Orientadores para a Educação Evangélico-Luterana**. Rede Sinodal de Educação. São Leopoldo, 2005. p. 09.

receberam a incumbência de organizar pré-consultas ligadas aos quatro blocos temáticos. Estas foram realizadas entre 1999 e 2000 e resultaram na criação, em 2001, do Serviço de Projetos de Desenvolvimento em Educação (Pró-Educ). O documento da Política Educacional da IECLB é o reflexo desse processo vivido e que objetiva "manter vivas a memória e a fidelidade ao compromisso com a educação"²²³.

No contexto do documento acima citado, são apresentados os *princípios*, enunciando que a intersecção dialógica entre a teologia e a pedagogia, em suas próprias concepções teóricas, remetem para uma nova teoria e prática teológico-pedagógica. Enuncia ainda que:

A percepção da correlação teologia-pedagogia é fundamental para a elaboração de uma Política Educacional na IECLB, pois não se pode compreender a teologia luterana somente como referencial de conteúdo, nem a pedagogia somente como instrumento metodológico²²⁴.

Os princípios da política educacional apresentam os seguintes fundamentos: bíblicos, teológico-confessionais e pedagógicos, sendo que somente este último receberá destaque nos parágrafos seguintes.

Os fundamentos pedagógicos das Diretrizes da Política Educacional da IECLB são determinados em cinco diferentes dimensões, a saber: relacional, institucional, conhecimento, metodológica e ética. Dessas dimensões serão destacados pontos que considere fundamentais no entendimento de cada uma delas, com citações literais do texto, para que não se perca sua essência:

Dimensão Relacional - O processo educacional, seja educador, comunitário-ecclesial ou popular, orienta-se pela máxima de que o ser humano e a sua dignificação são o meio e o fim da educação. [...] A relação entre educador e educando acontece através da experiência dialógica, que é caracterizada pelo saber ouvir, pelo respeito mútuo, pela cumplicidade e pela criticidade. A pessoa do educador atua como mediadora das relações pessoal e dos saberes científicos, teológicos e pedagógicos. [...] diante disso, a atuação do educador não se limita à tarefa de executar o processo educativo, mas integra a função profética, pois proclama a reconciliação da pessoa com Deus, com seus semelhantes, com a integralidade da criação e, em consequência, consigo mesma [...].

²²³ IECLB, 2005, p. 11.

²²⁴ IECLB, 2005, p. 11.

Dimensão Institucional - A educação se faz por meio da instituição e da institucionalização de valores e práticas (ações). Para isso, é necessário investir na formação e capacitação continuada das pessoas que ocupam a função de gestoras dos processos pedagógicos e administrativos. [...] É função da instituição eclesial-educacional constituir um projeto criativo de educação. A dimensão institucional supõe a análise do contexto de cada local de ensino, a fim de verificar as possibilidades e as necessidades, com vistas à construção do projeto político-pedagógico [...]. Através da instituição, as pessoas reafirmam a singeleza do estar-junto, que é expressão de um viver ético e promotor da compreensão humana.

Dimensão do conhecimento - [...] No processo de construção do conhecimento, se valorizam a tradição, o saber elaborado no decorrer da história da humanidade e a memória histórica, além de incentivar a elaboração de novos conhecimentos, estabelecendo sentido e significação para a ação humana [...]. Uma educação que valoriza a interação entre sujeito-objeto-ambiente mostra a relatividade do conhecimento que está orientado por verdades dogmáticas ou que é construído sem vinculação com o cotidiano da existência [...]. É tarefa da educação investir e auxiliar instrumentalmente no desenvolvimento do espírito investigativo e explicativo.

Dimensão metodológica - [...] Não existem métodos que sirvam para todas as pessoas e para qualquer lugar. O que existe são alguns princípios orientadores: 1. *Movimento*: constitui-se na relação ordem/desordem/organização [...]; 2. *Dinamicidade*: busca o envolvimento das pessoas de forma integral, valorizando a participação de corpo interior [...]; 3. *Sensibilidade*: baseia-se na percepção de que as sensações fazem parte da dinâmica da vida [...]; 4. *Flexibilidade*: [...] é a capacidade de enfrentar o risco, o desafio. Ser flexível é ser capaz de mudar a forma de pensar e agir, sem, contudo, perder a identidade, o objetivo, ou a vinculação a um projeto coletivo; 5. *Lúdico*: integra a relação prazerosa, onde predomina o espaço para a solidariedade, a alegria, a liberdade., a criatividade, o crescimento individual e grupal; 6. *Criatividade*: significa a capacidade que a pessoa tem de ousar, de criar, de fazer algo diferente com aquilo que parece já estar consolidado [...]; 7. *Processo dialógico*: consiste na compreensão de que a comunicação ocorre por meio de diferentes formas de expressão [...] busca, através da expressão, da argumentação, da construção de ideais, chegar ao consenso e ao estabelecimento de novas formas de compreensão [...]; 8. *Aprendizagem significativa*: [...] valoriza o processo e o caminho percorrido, mais do que o acúmulo de informação ou de ações realizadas [...]; 9. *Planejamento*: [...] a ação de planejar é constitutiva do ser humano. Por isso, no ambiente educativo, devemos conhecer as diferentes tendências educacionais existentes, tendo o bom senso de acatar procedimentos e idéias coerentes com a concepção educativa que tomamos, mesmo quando elas provenham de culturas diferentes das nossas [...]; 10. *Avaliação*: [...] implica a vontade de querer, cotidianamente, perguntar pelo sentido de nossas ações e decisões, ela possibilita a intervenção dos processos educativos [...]. Esses princípios viabilizam a organização e a realização de um processo de planejamento, avaliação e transformação das práticas pedagógicas.

Dimensão ética: [...] A educação tem um caráter ético na medida em que orienta a ação dos diferentes sujeitos numa instituição educacional, pois por meio dela buscam-se soluções e alternativas para os problemas da existência humana [...]. A dimensão ética da educação está vinculada ao social, significando os costumes culturais, valores, tradições e tudo aquilo que se refere a um determinado modo de viver em coletividade, de viver o nós [...]. Um dos preceitos éticos que orientam a prática pedagógica evangélico-luterana é a disposição de cada sujeito de incorporar uma

reorientação constante do fazer de mudar a sua forma de agir ou pensar em determinada situação²²⁵.

Na seqüência deste capítulo, dos Textos Orientadores, são apresentadas ações/estratégias em que se recomenda revisão constante, a ser promovida pela Comissão de Formação e Educação. São elas: Confessionalidade evangélico-luterana; Educação como testemunho, denúncia, anúncio e serviço; Somente Jesus Cristo pela Escritura, pela fé e pela graça; Consciência de qualidade de vida no contexto da criação; A escola como fomentadora de lideranças (apóstolos, mestres, evangelistas, profetas e autoridades comprometidas com a vida). Entre a página 24 e 25 do mesmo documento acima citado, são lançados os objetivos, a função e importância da Rede Sinodal de Educação, já destacada anteriormente; o Pró-Educ, no apoio que presta às comunidades e instituições da IECLB quanto a projetos de desenvolvimento em educação; a Educação Comunitária, que busca a integração ativa da vida em comunidade, numa perspectiva cidadã e, por fim, o Ensino Religioso, com o zelo que a Igreja necessita ter quanto à educação, à educação religiosa e à educação na fé.

No segundo capítulo, *Princípios Pedagógicos da Rede Sinodal da Educação*, é justificada a importância da reflexão e da ação pedagógica que deve acontecer em cada escola que integra a Rede, onde é valorizado "de forma especial a formação humanística, interagindo, em decorrência, com o contexto econômico, político, social e cultural em que se insere"²²⁶. Relata a criação, em 2001, do Grupo-Tarefa (depois Grupo de Apoio Pedagógico - GAP) e do cargo de Coordenação Pedagógica, em 2003, mesmo ano em que na cidade de Brusque se buscou definição concreta para fundamentar a práxis pedagógica na Rede. Coube ao GAP a definição, a escolha e a explicitação dos princípios pedagógicos norteadores, entendidos como "fonte provocadora de uma ação pedagógica permanente e consistente, que se manifesta no cotidiano das instituições, constituindo-se em marcas que assegurem e fortaleçam a identidade da rede em seu todo"²²⁷.

²²⁵ IECLB, 2005, p. 18-22.

²²⁶ IECLB, 2005, p. 26.

²²⁷ IECLB, 2005, p. 27.

Na continuidade do trabalho, o GAP, de forma integradora, solicitou que as sessenta escolas enviassem seus Projetos Pedagógicos, que foram analisados e considerados na sua individualidade, gerando a estruturação de mapas conceituais, para quatro dimensões da educação, a saber: institucional, conhecimentos, relacional e metodológica. No envio do documento *Textos Orientadores para a Educação Evangélico-Luterana*, às escolas da Rede Sinodal de Educação, foi recomendado que fossem promovidos momentos de estudos e reflexão do material, para viabilizá-lo no contexto escolar das instituições educacionais da Rede Sinodal.

No último capítulo dos Textos Orientadores, a *Carta de Balneário Camboriú*, são relatados os resultados atingidos a partir do I Congresso de Professores de Ensino Superior, ocorrido em julho de 2005, em Santa Catarina, que reuniu nove instituições da Rede. Foi gerada uma espécie de Carta de Intenções sobre a identidade da Educação Superior na Rede Sinodal, retratada em quatro princípios básicos e ações prioritárias para cada um, que são: preocupação com o/a aluno como pessoa; preocupação com a qualidade dos processos de ensino-aprendizagem; busca por uma gestão profissional e o último, respeito à cultura local e regional.

3.3.3 A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NAS ESCOLAS DA REDE SINODAL DE EDUCAÇÃO

Em conformidade com a Educação Brasileira, a Rede Sinodal de Educação tem procurado adotar uma política educacional de inclusão escolar para seus alunos que têm necessidades educacionais especiais (deficientes mentais, físicos, sensoriais) e condutas típicas de quadros neurológicos, psicológicos e emocionais.

Não somente pela “letra da lei”, mas pela opção por uma pedagogia centrada numa política educacional da IECLB, a Rede Sinodal de Educação, constituída como tal, há cerca de cinco anos, declara no parecer nº 2 de 2001, que

as escolas integradas a ela “devem referir suas propostas educacionais na confessionalidade luterana [...]”²²⁸ e ainda que:

Tendo essa identidade confessional definida e atuante, a proposta educacional integra o caráter comunitário, transdisciplinar, ecumênico e participativo no diálogo inter-religioso, ampliando a partilha e a inclusão²²⁹.

Por *princípios*, a Rede Sinodal de Educação tem a autonomia, conhecimento, ética, busca de excelência, humildade, abertura ao novo, solidariedade e referencial luterano. Esses princípios relacionados a sua Missão, que é “promover a interação das instituições sinodais de educação, a partir das diretrizes educacionais evangélico-luteranas”²³⁰, na minha visão, substantivam sua opção por seus potenciais alunos, independente de raça, cor, classe social, deficiência (física, sensorial ou mental) ou com condutas típicas de quadros neurológicos, psíquicos ou emocionais.

Apesar de não constar nenhum projeto definido no 5º Plano de Trabalho da Rede Sinodal de Educação que declare ações e/ou planejamentos contemplando claramente a questão da inclusão escolar de ANEEs em suas escolas e classes comuns de ensino, percebe-se, num olhar mais criterioso e num olhar de quem trabalha nessa Rede de ensino²³¹, que muitos projetos nos seus desdobramentos atingem/atingirão essa questão. Essa análise foi confirmada pela coordenadora pedagógica da Rede Sinodal, Marguit Goldmeyer.

Como exemplo, no item *Projetos Estratégicos da Opção Conhecimento*²³², há o projeto *Capacitação Pedagógica Continuada*, que de acordo com a coordenadora pedagógica²³³ tem contemplado as necessidades prementes de algumas escolas que têm matriculado ANEEs e precisam obter conhecimentos e formar continuamente seu grupo de professores, bem como sua equipe pedagógica. Outro projeto em que o departamento vem desenvolvendo ações para a Educação

²²⁸ IECLB- **Parecer nº 2**, São Leopoldo, 2001, primeira página, 6º parágrafo (as páginas não são numeradas).

²²⁹ IECLB, 2005, p. 9-10.

²³⁰ IECLB, 2005, p. 09.

²³¹ Trabalho há 21 anos numa escola da atual Rede Sinodal de Educação.

²³² IECLB, 2005, p. 16.

²³³ Cf. anexo I.

Inclusiva são os *Cursos Avançados em Educação*, onde os participantes atualizam-se em questões epistemológicas, ontológicas, metodológicas, de conteúdo e abordagem.

Em termos de vivências e experiências atuais, a coordenadora Marguit afirma que a maioria das escolas filiadas à Rede Sinodal de Educação, têm incluído em suas salas de ensino comum, especialmente da Educação Básica, alunos e alunas que apresentam questões tais como: deficiências mentais (por diversas decorrências), físicas (cadeirantes ou não), visuais (alta deficiência visual ou cegueira), auditivas (usuários de próteses auditivas e surdos totais) e outros com condutas típicas (quadros psíquicos, transtorno de atenção/hiperatividade e diversas síndromes).

Realizaram-se, e ainda são realizados, encontros entre os diretores e equipes pedagógicas das diferentes regiões em que a escola que cedia a reunião prepara material de estudo, a partir do levantamento dos casos de inclusão mais recebidos por estas instituições de ensino. Tem sido momentos importantes²³⁴, nos quais principalmente o *compartilhar e os estudos das questões teóricas* têm sido a tônica. Para ressaltar novamente, como foi feito no segundo capítulo desta dissertação, podemos, ainda, destacar aqui alguns trabalhos de inclusão escolar, realizados em algumas escolas que integram a Rede Sinodal de Educação: há o exemplo da Escola Sinodal da Paz de Novo Hamburgo, dirigida pela psicopedagoga Valéria Bock, onde estão sendo realizados estudos por professores e equipe diretiva que têm se debruçado sobre a questão da inclusão de ANEEs em suas classes do Ensino Fundamental.

Fica claro que o caminho em direção à Educação Inclusiva ainda precisa ser bastante percorrido e o trabalho aperfeiçoado nas escolas que integram a Rede Sinodal de Educação, de acordo com Marguit Goldmeyer, mas que, principalmente, há consciência dessa necessidade e esforços têm sido envidados neste sentido. Confirmo essa posição pelo fato de vivenciar essa necessidade de crescimento, como coordenadora pedagógica e pesquisadora/ministradora de cursos sobre

²³⁴ Como coordenadora pedagógica de uma das escolas filiadas à Rede, tenho participado desses encontros pedagógicos sobre inclusão escolar.

inclusão escolar de duas das sessenta escolas da Rede, onde procuro ter participação efetiva em projetos/encontros sobre Educação Inclusiva.

Encerro a última parte deste capítulo e desta dissertação, com um fragmento da fala da coordenadora pedagógica Marguit, a partir de uma das perguntas feitas na entrevista sobre o trabalho junto aos ANEEs em classes comuns, pensando que essa sua resposta poderia até ilustrar um propósito da Rede Sinodal de Educação da IECLB, para a questão da Educação Inclusiva em suas escolas:

Claro que existem dificuldades, mas fugir delas não é, e jamais será, uma solução. O tema exige muita reflexão. Não é simplesmente dizer: temos ANEEs na nossa escola. Primeiro lugar, até sobre o “temos”, dever-se-ia pensar, dá uma idéia de posse, de domínio. É preciso viver a inclusão: insisto na palavra viver, porque parte da vida de cada um, vai ao encontro do outro. Neste encontro, olha nos olhos, senta com o outro... e não larga o outro numa sala e entra no jogo do faz-de-conta: você está aqui, te perceber, não é compromisso meu! Viver a inclusão é comprometer-se! É querer o melhor e é fazer acontecer a mudança! É ter coragem de dizer: eu não sei, mas quero aprender [...]. Precisam-se unir conhecimentos, vivências... organizar grupos de discussão, de diálogos, em que as angústias, os anseios e os sonhos possam ser compartilhados. E isto, na minha opinião, ocorre na maioria das escolas da Rede Sinodal de Educação. A Rede “oferece” encontros de estudos e de compartilhamento, estimula os estudos na área, enfatiza a necessidade dos estudos e as escolas puxam estes fios e continuam tecendo o tema dentro da sua realidade, tentando valorizar as diferentes cores e tecituras deste belo quadro que a cada dia, é tecido²³⁵.

²³⁵ Cf. anexo I.

CONCLUSÃO

Os girassóis, que para mim são uma representação da inclusão escolar, acompanharam toda a trajetória desta pesquisa, na investigação do trabalho que a IENH realiza junto aos alunos e às alunas com necessidades educacionais especiais. Emprestando a perseverança dos girassóis, busquei o "sol", no entendimento de que a Educação Inclusiva é uma possibilidade real, nas classes comuns da Educação Básica. E Natasha, fonte de inspiração e lembranças, continua sendo prova disso.

Ao analisar a trajetória percorrida para a elaboração deste trabalho, percebo que foi uma construção coletiva, através das trocas ocorridas nas aulas do Mestrado, juntamente com os professores e colegas, somadas aos encontros com a "minha" orientadora. Também percebo como coletivo, o diálogo silencioso e orientado com os diversos autores que fundamentaram os registros que realizei, alguns já iniciados durante o curso, através dos trabalhos e das monografias apresentadas.

A presente dissertação foi estruturada em três capítulos. Em todos um aspecto se fez presente: a análise histórica. Os aspectos da história da Educação Especial/Inclusiva na sociedade e na educação brasileira permitiram a compreensão do avanço para o atual contexto da inclusão escolar; fragmentos da história da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB) e da IENH possibilitaram a compreensão da concepção evangélico-luterana embasada nos princípios educacionais da Rede Sinodal de Educação.

Os avanços nas concepções sobre a Educação Especial/ Inclusiva desde a década de 80 indicam que tem ocorrido a reconstrução da sua epistemologia. A Educação Inclusiva, a partir do reconhecimento e valorização da diversidade como fator de enriquecimento do processo educacional, tem provocado mudanças na escola e na formação docente, propondo uma reestruturação da educação que beneficie todos os alunos. Nessa perspectiva, a organização de uma escola aberta para todos, prevê também o acesso à escolarização dos alunos com necessidades educacionais especiais, em classes comuns em todos os níveis de ensino.

Nesse processo, para que a escola não se configure como espaço de reforço às desigualdades, em prejuízo de sua função social, que é promover ambiente de estímulo, desenvolvimento e construção de conhecimento, é preciso saber trabalhar com as diferenças, sejam elas de que instâncias forem. Reconhecer e não ocultar essas diferenças, conforme o que propõem as diretrizes e políticas que vem orientando a educação no Brasil, não é uma ação isolada que envolva apenas os profissionais das escolas, mas sim toda comunidade.

No entanto, esse novo paradigma, ainda em construção na maioria das escolas brasileiras, não deve subjugar o atendimento educacional especializado, pois é sabido que ainda não há condições necessárias em muitos espaços escolares, para o atendimento de alunos com quadros clínicos mais severos. Nesses casos, a própria legislação reforça que possa ser constituído um trabalho de parceria entre a escola comum e a escola especial, garantindo a importância do papel que cada uma tem na vida escolar do ANEE, na possibilidade, por exemplo, da inserção parcial e gradativa desse, em classes comuns da Educação Básica.

O movimento pela Educação Inclusiva tem implicado em novas concepções de aprendizagem e de atendimento educacional de crianças, jovens e adultos. A escola comum deve se ampliar e se preparar adequadamente, a fim de responder satisfatoriamente às demandas cognitivas de qualquer aluno, principalmente, no foco desta dissertação, os alunos com necessidades educacionais especiais. As instituições de ensino deverão envolver em seu currículo, metodologias, objetivos, conteúdos e avaliações, enfim, as prioridades pedagógicas que se traduzem pelas necessidades educacionais de cada aluno. O Projeto Político-Pedagógico, conforme

a orientação de diferentes autores e da Secretaria de Educação Especial, é a "carta de intenções" que deverá traduzir essas reformulações e previsões de um trabalho pedagógico voltado à diversidade. Uma escola com Projeto Político-Pedagógico que segue o paradigma da inclusão, deve se configurar como um espaço institucional, que avança para além do que é instituído por leis, valores ou componentes curriculares.

Uma escola inclusiva é reconhecida como tal, quando estabelece objetivos e metodologias, para a consolidação de uma cultura organizacional que respeita as diferenças. É (re)examinar a prática pedagógica, objetivando reverter o modo de *fazer educação* nas salas de aula, de planejar, de avaliar o de prever a formação continuada de professores, especialmente os que atuam na Educação Básica.

A IENH, como espaço escolar centenário voltado à educação de crianças, jovens e adultos, declara em sua Missão querer *Promover educação de qualidade através da construção, produção e socialização do saber, com base nos princípios cristãos, para atuar numa sociedade em transformação*. Com essa incumbência, busca ser um pólo educacional de referência pela qualidade, responsabilidade social e inovação na sua região. Esse desafio que se impõe é desdobrado na consciência de que a IENH compõe uma sociedade pluricultural, que leva em consideração as transformações advindas das diferenças étnicas, religiosas, políticas, econômicas, sociais. Ainda, na Filosofia presente no atual Projeto Pedagógico em revisão, que a IENH, como instituição escolar comunitária, está inserida e comprometida com seu meio e contexto. Tem buscado garantir o direito de todos (os estudantes) à construção de conhecimentos e vivência de valores, possibilitando assim ao sujeito encontrar sentidos para sua vida.

Pela sua proposta pedagógica baseada em princípios cristãos e por seu compromisso com uma educação de qualidade, a IENH, firmou também compromisso com a inclusão escolar de alunos com necessidades especiais, que de acordo com esta pesquisa, já ocorre há mais de vinte anos. Organizou em 2006 o Plano de Educação Inclusiva, com objetivo de ressignificar sua prática inclusiva, criando ações e projetos que contemplem o acesso de alunos com necessidades educacionais especiais em suas classes comuns, não somente da Educação Básica,

mas também na Educação Profissional e o Ensino Superior, a ser inaugurado em 2007.

No Plano de Educação Inclusiva da IENH, que está diretamente ligado à Proposta Pedagógica, apresenta sua concepção de inclusão escolar, que não nega a deficiência, a diversidade e a diferença, mas cria uma estrutura que dê suporte, apoio e preparo aos profissionais que atuam com ANEEs. Declara que o processo educacional não deve ser excludente, mas inclusor, colocando pessoas com e sem dificuldades/necessidades educacionais especiais juntas na mesma sala de aula, com professores preparados para trabalhar com a diferença existente em cada um dos seus alunos e alunas. Para que isso ocorra, vem promovendo momentos de reflexão, estudos e formação continuada para profissionais da escola, pois reconhece, através do próprio Plano e na fala dos entrevistados no decorrer da pesquisa, que ainda há muito que se fazer, há muito que se aprender nesse processo, para que se institua a cultura inclusiva na IENH.

A IECLB, nos mais de 180 anos de presença em terras brasileiras, reconhece e expressa sua gratidão pelo legado dos imigrantes e também reafirma seu compromisso com a sociedade. Olhando com gratidão para o passado e para o futuro com esperança e comprometimento, a Igreja também assume sua culpa por ter participado, ainda que involuntariamente, da história de injustiça e desequilíbrio social de nosso país. Na pessoa de seu presidente P. Dr. Walter Altamn, a IECLB lamenta que houve épocas em que se estabeleceu entre seus membros um sentimento de superioridade cultural. A IECLB reconhece que precisa se reorganizar e estabelecer o compromisso como Igreja, de exercer na vivência comunitária, na missão e na diaconia, uma prática em favor da inclusão social, superando toda espécie de exclusão.

Nas pesquisas documental e social, realizadas junto à Coordenação de Diaconia e à Rede Sinodal de Educação, puderam ser constatadas ações concretas que contemplam a *prática em favor da inclusão social*, nos últimos vinte anos da Igreja. Foram encontrados planos/projetos voltados às pessoas com necessidades especiais das comunidades eclesiais e para alunos com necessidades educacionais

especiais das escolas da Rede, que demonstram o quanto a IECLB vem se interessando e se agilizando para a questão da inclusão social e escolar.

A Coordenação de Diaconia, realizando um trabalho consistente, afirma que a Igreja tem um papel fundamental na denúncia da discriminação e da exclusão, mas também o papel de anúncio e construção de um novo modelo de sociedade. Nessa tarefa, que considero bastante desafiadora, a Coordenação de Diaconia da IECLB, conduzida pela psicóloga Vera Walber, tem planejado ações desde 1988, para garantir os direitos fundamentais das pessoas portadoras de deficiência e pela implantação de políticas públicas em prol da inclusão desses indivíduos na sociedade. Nesses dezoito anos de trabalho, muitos projetos têm sido desenvolvidos pela Coordenação de Diaconia PPD, como relatado no desenvolvimento desta dissertação, que comprovam a dinamicidade e o real movimento em prol da inclusão de pessoas portadoras (como essa Coordenação às denomina) de deficiências. Suas propostas atingem também a Rede Sinodal de Educação, à medida que vem prestando assistência pedagógica na questão da Educação Inclusiva, assessorando professores e equipes diretivas das escolas que integram a Rede, bem como tem assessorado escolas da rede pública do nosso Estado. Configura-se, assim, como um órgão de referência na inclusão de pessoas com deficiência nas comunidades luteranas e na sociedade como um todo, conforme o que se propõe no *Projeto Inclusão social, escolar e familiar de pessoas com deficiência*, onde afirma que é necessário que esforços sejam somados entre a sociedade civil, o poder público e também a Igreja, para que o processo de exclusão seja revertido.

A Rede Sinodal de Educação, inicialmente com o apoio da Coordenação de Diaconia, tem oferecido informações e subsídios para as sessenta escolas que a compõe, no que diz respeito ao desenvolvimento de uma prática pedagógica inclusiva, prevista no atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais, matriculados especialmente nas escolas de Educação Básica. Tem sido um processo trabalhoso e que ainda apresenta dificuldades, mas que, segundo a coordenadora pedagógica Marguit Goldmeyer, estão sendo superadas nos momentos de formação continuada e outros encontros para trocas e discussões acerca da inclusão escolar. Como fundamento basilar para o trabalho nas escolas integrantes da Rede, está o importante documento *Textos Orientadores para a*

Educação Evangélico-Luterana, onde, no que se refere à Educação Inclusiva, na análise do material realizada com detalhes em um capítulo desta dissertação, fica implícito, mesmo que indiretamente, o compromisso educacional no trabalho junto a alunos com necessidades educacionais especiais. Na política educacional da IECLB, verificamos no princípio pedagógico, a concepção evangélico-luterana de educação, como aquela que compreende a intersecção dialógica entre a teologia e a pedagogia. Essa objetiva fundamentar o trabalho das instituições escolares da Rede Sinodal e nesse sentido, por conseqüência, fundamentar também as propostas junto a alunos com necessidades especiais incluídos nas suas classes comuns.

Buscando palavras para finalizar a presente dissertação, ocorre-me o trecho de uma meditação, muito propícia para pensar a Educação Inclusiva, como um processo em crescimento, uma trajetória composta de muitos e diferentes caminhos, com direções, às vezes, contrárias. Pensando nas pessoas, nos alunos e alunas com necessidades educacionais especiais, pensando também em suas famílias e seus professores, recorro ao que disse o Pastor Dr. Júlio Adam, na sua meditação, realizada na IENH, em um encontro sobre Educação Inclusiva:

Falar sobre diferenças na escola é, talvez, em primeiro lugar, deixar-se guiar pela lógica de Deus. Falar das diferenças me parece deixar-se guiar pela mão do Deus de Davi, do Deus de Jesus Cristo e, com gestos concretos, dizer não para a padronização da vida. É dar-se o direito de olhar por cima daquilo que é forte e tido como bom e chegar aos porões da cultura, aos porões da escola, aos porões da nossa vida [...]. Só podemos educar nas diferenças quando nos permitirmos ver nossas próprias diferenças. Nos ver como diferentes. E isto é muito difícil. Que o bom Deus nos ajude!

REFERÊNCIAS

ALTMANN, W. **Lutero e Libertação**. São Leopoldo: Sinodal; São Paulo: Editora Ática, 1994.

AMARAL, L. **Histórias de exclusão: e de inclusão?** – na escola pública. In: Conselho Regional de Psicólogos. Educação Especial em debate. SP: Casa do Psicólogo/Conselho Regional de Psicologia, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pressupostos Pedagógicos**. Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos. Moacir Gadotti, 1994.

_____. Câmara de Educação Básica/Conselho Nacional de Educação. **Parecer Nº 17**. Brasília, 2001.

_____. Câmara de Educação Básica/ do Conselho Nacional de Educação **Resolução Nº 2**. Brasília, 2001.

_____. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: apresentação dos temas transversais, ética/ Secretaria da Educação Fundamental.- Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Resultados do Censo Escolar 2005**. Brasília: INEP, 2006.

_____. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial. MEC/SEESP, 2001.

_____. **Estratégias e orientações para a educação de alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem associadas às condutas típicas**. Secretaria de Educação Especial. MEC/SEESP, 2002.

_____. **Saberes e Práticas da Inclusão**: introdução. 2.ed. Brasília: MEC, SEESP, 2003.

_____. **Saberes e Práticas da Inclusão**: dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento. 2.ed. Brasília: MEC, SEES, 2003.

_____. **Ensinando na diversidade:** reconhecendo e respondendo às necessidades especiais. Brasília, 2005.

_____. **Ensaio Pedagógico:** construindo escolas inclusivas: 1. ed. Brasília, 2005.

_____. MINISTÉRIO DA JUSTIÇA, Secretaria dos Direitos de Cidadania/CORDE. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: CORDE, 1994.

_____. **Os direitos das pessoas portadoras de deficiência:** Lei 7853/89 e Decreto 914/93. Brasília: CORDE, 1996.

_____. **Convenção da Organização dos Estados Americanos** Decreto Nº 3.956/2001. Brasília, 2001.

_____. SENADO FEDERAL. **A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, 1996.

_____. UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos** Avaliação da Década. Brasília: 2000.

_____. **Estatuto da Pessoa Portadora de Deficiência:** a natureza respeita as diferenças. Acessibilidade universal é direito de todos. 5. ed. Brasília, 2004.

CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para a aprendizagem:** educação inclusiva. Porto Alegre: Mediação, 2000.

_____. **Educação Inclusiva:** com os pingos nos "is". Porto Alegre: Mediação, 2004.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL. **Parecer nº 441.** Comissão Especial de Educação Especial. RS, 2002.

_____. **Parecer nº 56.** Comissão Especial de Educação Especial. RS. 2006.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia Científica.** 3.ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

CONSELHO DE EDUCAÇÃO DA IECLB. **Conselho Escolar:** atribuições e compromissos na administração geral da escola evangélica. Série documentos. n.2. São Leopoldo: Departamento de Educação.

CONSELHO MUNDIAL DAS IGREJAS. **Uma igreja de todos e para todos:** uma declaração teológica provisória. Tradução de P. Iara Muller, São Paulo: ASTE, 2005.

DREHER, M. N. **A crise e a renovação da Igreja no período da Reforma.** v.3. 2.ed. São Leopoldo, 1996.

_____. **Igreja e Germanidade.** 2.ed. São Leopoldo: Sinodal, 2003.

FELTRIN, A. E. **Inclusão Social na Escola**: quando a pedagogia se encontra com a diferença. São Paulo: Paulinas, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOLDMEYER, M.; WACHS, M. C.; MLSCHITZKY, G. (Orgs.). **Luteranismo e educação**: reflexões. São Leopoldo: Sinodal / Rede Sinodal de Educação, 2006.

IGREJA EVANGÉLICA DE CONFISSÃO LUTERANA NO BRASIL. REDE SINODAL DE EDUCAÇÃO. **Documento Histórico do Departamento de Educação da IECLB**, São Leopoldo, 1981.

_____. **Parecer nº 2**. São Leopoldo, 2001.

_____. **5º Plano de Trabalho**. São Leopoldo, 2005.

_____. **Textos Orientadores para a Educação Evangélico-Luterana**. Rede Sinodal de Educação. São Leopoldo, 2005.

_____. **Site da IECLB**. Disponível na Internet. <<http://www.ieclb.com.br>>, 2006.

_____. **COORDENAÇÃO DE DIACONIA-PPD. A pessoa portadora de deficiência e a IECLB**. Departamento de Diaconia. Porto Alegre, 1993.

_____. **Caderno do Seminário Nacional Pessoa Portadora de Deficiência**: construindo lugar e cidadania. Rodeio, SC: Departamento de Diaconia/IECLB, 1998.

_____. **Plano**: inclusão social, escolar e familiar de pessoas com deficiência. Departamento de Diaconia: São Leopoldo, 2003.

_____. **Projeto Inclusão e Pessoas com Deficiência**: planejamento 2006. IECLB/FLD/EED, 2006.

_____. **Caderno de subsídios-Semana Nacional da Pessoa com Deficiência**. IECLB, 2006.

INSTITUIÇÃO EVANGÉLICA DE NOVO HAMBURGO. **PROEEDIN**. Projeto de estudos sobre Educação Inclusiva. Novo Hamburgo, 2000.

_____. **Projeto Pedagógico** - Novo Hamburgo, 2001.

_____. **Projeto Pedagógico**: versão incompleta. Novo Hamburgo, 2006.

_____. **Educação Inclusiva na Instituição Evangélica de Novo Hamburgo**: aprendendo/convivendo com a diferença/diversidade. Novo Hamburgo, 2006.

JOHANN, J. R. (Coord.). **Introdução ao Método Científico**: conteúdo e forma de conhecimento. Canoas: Ed. ULBRA, 1997.

KLIPP, N. (Coord.). **Manual de normas para trabalhos científicos**. São Leopoldo, 2005.

LAROSSA, J.; SKLIAR, C. (Orgs.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença; Tradução de Semíramis Gorini de Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

MANTOAM, M. T. E. **A integração da pessoa com deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon: SENAC, 1997.

_____. **Caminhos Pedagógicos da Inclusão**: como estamos implementando a educação (de qualidade) para todos nas escolas brasileiras. São Paulo: Memnon, 2001.

_____. **Ser ou estar, eis a questão**: explicando o déficit intelectual. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

MAZZOTTA, M. J. S. **Trabalho Docente e Formação de Professores de Educação Especial**. São Paulo: EPU, 1993.

_____. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996

MCLAREN, P. **Multiculturalismo Crítico**. Tradução de Bebel Schaefer. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

OLIVEIRA, I. A. de. **Saberes, imaginários e representações na educação especial**: a problemática ética da “diferença” e da exclusão social. Petrópolis: Vozes, 2004.

PALHARES, M. S.; MARINS, S. S. (Org). **Escola Inclusiva**. São Carlos: EduFSCAR, 2002.

PRIEN, H. **Formação da Igreja Evangélica no Brasil**: das comunidades teuto-evangélicas de imigrantes até a Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2001.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. Departamento Pedagógico: divisão de Ensino Fundamental. **Padrão Referencial de Currículo**.- Porto Alegre, 1998.

ROSA, D. E.; SOUZA, V. C. de. **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP& A, 2002.

SASSAKI, R. **Revista Integração**. MEC. Brasília, v.8, n.20, p.09-17, 1998.

_____. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. São Paulo: WVA, 2005.

SACRISTÁN, J. G. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SARLET, É. D. **Ainda hoje plantaria minha macieira**. São Leopoldo: Sinodal, 1993.

SCOZ, B. **Psicopedagogia e Realidade Escolar**: o problema escolar e sua aprendizagem. Petrópolis: Vozes, 1994.

SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte, 1999.

SKLIAR, C. (Org.). **Educação & Exclusão**: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.

STAINBACK, S. **Inclusão**: um guia para educadores. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

STRECK, G. I. W. **Ensino religioso com Adolescentes em escolas confessionais luteranas da IECLB**. 2003. 337 f. Tese de Doutorado. Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 2003.

SHÜNEMANN, R. **Do Gueto à Participação**: o surgimento da consciência sócio-política na Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil entre 1960 e 1975. São Leopoldo: Sinodal, 1992.

TESSARO, N. S. **Inclusão Escolar**: concepções de professores e alunos da educação regular e especial. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

VEIGA, I. P. **Educação básica e educação superior**: projeto político-pedagógico. Campinas: Papyrus, 2004.

YIN, R. K. **Estudo de Caso**: planejamento e métodos. Tradução de Daniel Grassi. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Roteiro das entrevistas com diretores da IENH

APÊNDICE B - Roteiro das entrevistas com Núcleo Pedagógico da IENH

APÊNDICE C - Roteiro das entrevistas com professores da IENH

APÊNDICE D - Roteiro da entrevista com familiares dos alunos com necessidades educacionais especiais da IENH

APÊNDICE E - Roteiro da entrevista com alunos/a com necessidades educacionais especiais

APÊNDICE F - Roteiro da entrevista com coordenadora da Rede Sinodal de Educação da IECLB

APÊNDICE G - Roteiro da entrevista com diretora da Coordenação de Diaconia da IECLB

APÊNDICE A - Roteiro das entrevistas com diretores da IENH

ESPECIFICAÇÃO DOS DADOS: NOME, IDADE, ESPECIFICAR FORMAÇÃO, TEMPO DE TRABALHO NA IENH, ESPECIFICAR OUTROS TRABALHOS, ESTUDOS OU FORMAÇÃO NA ÁREA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.

1. Como a IENH desenvolve o trabalho junto a alunos com necessidades educacionais especiais (ANEES)?
2. Quais as perspectivas da IENH no trabalho com os/as ANEEs?
3. Existem dificuldades? Quais são elas? Como estão sendo enfrentadas/superadas?
4. Como você avalia o trabalho que está sendo desenvolvido até agora na IENH?
5. Qual sua opinião pessoal sobre a inclusão de crianças e jovens com necessidades especiais em classes comuns de ensino?

APÊNDICE B - Roteiro das entrevistas com Núcleo Pedagógico da IENH (um da unidade Oswaldo Cruz, um da unidade Pindorama e um da unidade Fundação Evangélica)

ESPECIFICAÇÃO DOS DADOS: NOME, IDADE, ESPECIFICAR FORMAÇÃO, TEMPO DE TRABALHO NA IENH, ESPECIFICAR OUTROS TRABALHOS, ESTUDOS OU FORMAÇÃO NA ÁREA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.

1. Como a IENH desenvolve o trabalho junto a alunos com necessidades educacionais especiais?
2. Qual sua atuação/participação neste trabalho?
3. Existem dificuldades? Quais são elas? Como estão sendo enfrentadas/superadas?
4. Que ações a escola desenvolve junto aos familiares e os profissionais (psicólogo/a, neurologista, psiquiatra, psicomotricista, etc) dos ANEEs?
5. Como você avalia o trabalho que está sendo desenvolvido até agora na IENH?
6. Qual sua opinião pessoal sobre a inclusão de crianças e jovens com necessidades especiais em classes comuns de ensino?

APÊNDICE C - Roteiro das entrevistas com professores da IENH (um da unidade Oswaldo Cruz, um da unidade Pindorama e um da unidade Fundação Evangélica)

ESPECIFICAÇÃO DOS DADOS: NOME, IDADE, ESPECIFICAR FORMAÇÃO, TEMPO DE TRABALHO NA IENH, ESPECIFICAR OUTROS TRABALHOS, ESTUDOS OU FORMAÇÃO NA ÁREA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.

1. Na sua opinião o que é EDUCAÇÃO INCLUSIVA?
2. Há quanto tempo trabalha com alunos/as com necessidades especiais?
3. Quais são os aspectos positivos desse trabalho e aqueles que merecem melhorias /aperfeiçoamento?
4. Recebe apoio profissional necessário? Qual? Como?
5. Como é a participação das famílias dos ANEEs e dos profissionais que eventualmente os atendem?
6. Tem feito formação continuada para desenvolver esse trabalho? Qual? Em que instituição?
7. A IENH pode ser considerada uma escola Inclusiva? Por quê?
8. Qual sua opinião pessoal sobre a Educação Inclusiva?

APÊNDICE D - Roteiro da entrevista com familiares dos alunos com necessidades educacionais especiais da IENH

DADOS DOS PAIS: NOME, IDADE, PROFISSÃO, FORMAÇÃO, TEMPO QUE O/A FILHO/A ESTUDA NA IENH.

DADOS DO/A FILHO/A: NOME, IDADE, TEMPO QUE O/A FILHO/A ESTÁ EM UMA ESCOLA DA IENH (série e escola), QUADRO QUE O/A FILHO/A APRESENTA.

1. Como chegaram até a IENH com seu/sua filha?
2. Quando procuraram as unidades de ensino da IENH já sabiam do seu trabalho junto a alunos/as com necessidades educacionais especiais?
3. Como avaliam esse trabalho realizado com seu/sua filho/a?
4. Como seu/sua filho/a está se desenvolvendo?
5. A IENH pode ser considerada uma escola Inclusiva? Por quê?
6. Qual sua opinião pessoal sobre a inclusão de alunos/as com necessidades especiais em classes comuns de ensino?

APÊNDICE E - Roteiro da entrevista com alunos/a com necessidades educacionais especiais

ESPECIFICAÇÃO DOS DADOS: NOME, IDADE, SÉRIE/TURMA, TEMPO DE ESTUDANTE NA IENH.

1. Você gosta de estudar na...(nome da unidade)? Por quê?
2. O que você mais gosta de fazer na escola? O que você menos gosta de fazer na escola?
3. Como você se sente com seus colegas e professores/as?
4. Você está feliz na escola?
5. Como sua família participa da sua vida na escola?
6. Fale um pouco sobre seus planos e desejos para o próximo ano- na escola e na sua vida?

APÊNDICE F - Roteiro da entrevista com coordenadora da Rede Sinodal de Educação da IECLB

ESPECIFICAÇÃO DE DADOS: NOME, IDADE, ESPECIFICAR FORMAÇÃO, TEMPO DE TRABALHO NA IENH, ESPECIFICAR OUTROS TRABALHOS, ESTUDOS OU FORMAÇÃO NA ÁREA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.

1. Existe um projeto na Rede Sinodal de Educação que visa a inclusão de alunos/as de necessidades educacionais especiais nas suas escolas?
2. Como as escolas da Rede têm se organizado para essa questão?
3. Quantas escolas da Rede têm atualmente alunos/as com necessidades educacionais especiais e quais são os casos que atendem (JÁ EXISTE UM LEVANTAMENTO OFICIAL)?
4. Existem dificuldades? Quais são elas? Como estão sendo enfrentadas/superadas?
5. A equipe e professores/as que atendem os alunos estão preparados para atender esses casos?
6. O Departamento incentiva a formação continuada desses profissionais? Como?
7. Qual sua opinião pessoal sobre a inclusão de alunos/as com necessidades especiais em classes comuns de ensino?

APÊNDICE G - Roteiro da entrevista com diretora da Coordenação de Diaconia da IECLB

ESPECIFICAÇÃO DOS DADOS: NOME, IDADE, ESPECIFICAR FORMAÇÃO, TEMPO DE TRABALHO NA IECLB, ESPECIFICAR OUTROS TRABALHOS, ESTUDOS OU FORMAÇÃO NA ÁREA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.

1. Por que a coordenação de diaconia criou o PPD? Como essa questão era tratada anteriormente na IECLB?
2. Quais são os resultados desse trabalho e que crescimentos foram percebidos nas comunidades da IECLB?
3. Quais são o(s) projeto(s) da IECLB para a inclusão de pessoas com necessidades especiais?
4. Qual sua opinião pessoal sobre a inclusão de aluno/as com necessidades educacionais especiais em classes comuns de ensino?

APÊNDICE H - Roteiro da entrevista com coordenadora do Projeto PPD da coordenação de Diaconia da IECLB

ESPECIFICAÇÃO DOS DADOS: NOME, IDADE, ESPECIFICAR FORMAÇÃO, TEMPO DE TRABALHO NA IECLB, ESPECIFICAR OUTROS TRABALHOS, ESTUDOS OU FORMAÇÃO NA ÁREA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.

1. Por que a coordenação de diaconia criou o PPD? Como essa questão era tratada anteriormente na IECLB?
2. Quais são os resultados desse trabalho e que crescimentos foram percebidos nas comunidades da IECLB?
3. Quais são o (s) projeto (s) da IECLB para a inclusão de pessoas com necessidades especiais?
4. Qual sua opinião pessoal sobre a inclusão de aluno/as com necessidades educacionais especiais em classes comuns de ensino?

ANEXOS

ANEXO A - Partes do Projeto Pedagógico da IENH – 2001

ANEXO B - Partes do Projeto Pedagógico da IENH - 2006/2007(em revisão)

ANEXO C – Partes do Plano de Educação Inclusiva da IENH

ANEXO D - Projeto para captação de recursos junto ao MEC, a serem investidos na Educação Inclusiva da IENH

ANEXO E Módulo de formação continuada em Educação Inclusiva, para profissionais da Educação Infantil a Educação Profissional da IENH, para profissionais de escolas públicas e para profissionais da Rede Sinodal de Educação

Planejamento da reunião para lançamento do Projeto de Educação Inclusiva da IENH e retornos no grupo E sobre as questões apresentadas na reunião

ANEXO F - Materiais da Rede Sinodal de Educação sobre encontros das escolas sinodais da região meridional, para trocas sobre inclusão de ANEEs

ANEXO G - Plano de ação da coordenação da Diaconia PPD 2006 – IECLB

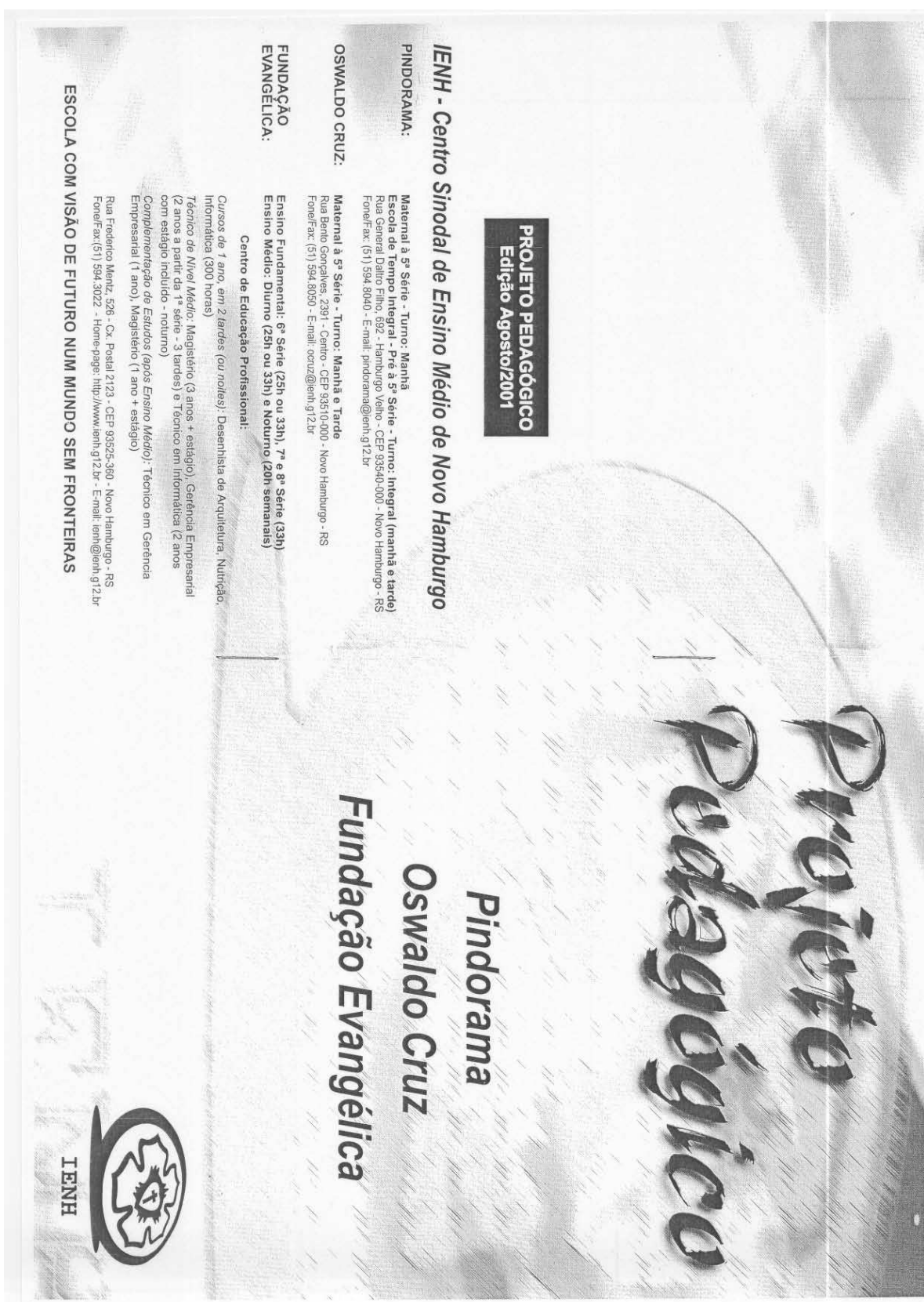
ANEXO H - Respostas das entrevistas com *divulgação autorizada*, feitas com a Direção da IENH, três representantes do Núcleo Pedagógico da IENH e três professores representantes das unidades de ensino da IENH

Respostas das entrevistas com *divulgação autorizada*, com pais e alunos da IENH

ANEXO I - Respostas da entrevista com a coordenadora da Rede Sinodal de Educação

Respostas da entrevista com a coordenadora da Coordenação de Diaconia

ANEXO A - Partes do Projeto Pedagógico da IENH - 2001 (fragmento autorizado pela equipe diretiva)



PROJETO PEDAGÓGICO
Edição Agosto/2001

Projeto Pedagógico

Pindorama
Oswaldo Cruz
Fundação Evangélica

IENTH - Centro Sinodal de Ensino Médio de Novo Hamburgo

PINDORAMA:
Maternal à 5ª Série - Turno: Manhã
Escola de Tempo Integral - Pré à 5ª Série - Turno: Integral (manhã e tarde)
Rua General Dalto Filho, 692 - Hamburgo Velho - CEP 93540-000 - Novo Hamburgo - RS
Fone/Fax: (51) 594.8040 - E-mail: pindorama@ienh.g12.br


OSWALDO CRUZ:
Maternal à 5ª Série - Turno: Manhã e Tarde
Rua Bento Gonçalves, 2391 - Centro - CEP 93510-000 - Novo Hamburgo - RS
Fone/Fax: (51) 594.9050 - E-mail: oozuz@ienh.g12.br

FUNDAÇÃO EVANGÉLICA:
Ensino Fundamental: 6ª Série (25h ou 33h), 7ª e 8ª Série (33h)
Ensino Médio: Diurno (25h ou 33h) e Noturno (20h semanais)

Centro de Educação Profissional:
Cursos de 1 ano, em 2 tardes (ou noites): Desenhista de Arquitetura, Nutrição, Informática (300 horas)
Técnico de Nível Médio: Magistério (3 anos + estágio), Gerência Empresarial (2 anos a partir da 1ª série - 3 tardes) e Técnico em Informática (2 anos com estágio incluído - noturno)
Complementação de Estudos (após Ensino Médio): Técnico em Gerência Empresarial (1 ano), Magistério (1 ano + estágio)

Rua Frederico Mentz, 526 - Cx. Postal 21123 - CEP 93525-360 - Novo Hamburgo - RS
Fone/Fax: (51) 594.3022 - Home-page: <http://www.ienh.g12.br> - E-mail: ienh@ienh.g12.br

ESCOLA COM VISÃO DE FUTURO NUM MUNDO SEM FRONTEIRAS



IENTH



Agradecimentos

*"Eu tenho uma espécie de dever,
de dever sonhar,
de sonhar sempre,
pois sendo mais do que um espectador
de mim mesmo,
eu tenho que ter o melhor espetáculo
que posso.
E assim construo a ouro e sedas.
Em salas supostas, invento palco,
cenário para viver o meu sonho.
Entre luzes brandas e músicas invisíveis".
(Fernando Pessoa)*

Diz-se que as utopias são o motor que move a humanidade. E eu creio profundamente nisto: são os sonhos que nos impulsionam, e nossa visão é que nos dá direção de percurso.

A lançamento do nosso Projeto Pedagógico é marco referencial de nossa origem, identidade, concepção de ser humano e proposta pedagógica.

É resultado do trabalho incansável de longa caminhada e que envolveu a totalidade dos professores, coordenadores de áreas e disciplinas, núcleo pedagógico, direção, pais e alunos, com apoio de especialistas e consultoria.

O apoio da entidade mantenedora e o suporte da área administrativa, através dos funcionários de todas áreas, contribuiu decisivamente para a viabilização deste projeto.

Para todos nós está muito claro que todo o ambiente escolar educa, razão por que todos têm consciência de sua responsabilidade e compromisso com o projeto pedagógico, que deve desdobrar-se e compor-se no dia-a-dia da vida da escola.

Somos muito gratos a todos que abraçaram este sonho em conceber e construir coletivamente esta proposta, que é expressão concreta de nossa utopia.

Também todos certeza de que cumprimos nosso dever e honramos o legado daqueles que nos antecederam e, a partir da leitura de cenário, não só adequamos a escola às exigências de nosso tempo, mas ousamos reinventá-la, realizando novo olhar para o futuro.

Como homenagem e agradecimento a todos que emprestaram seu talento e paixão, deixo o versículo bíblico, que sintetiza o sentimento de todos nós: "Os mestres sábios, aqueles que ensinaram muitas pessoas a fazer o que é certo, brilharão como estrelas do céu, com um brilho que nunca se apagará." (Daniel 12:3)

- 04 -

OSVINO TOLLIER
Diretor-Geral



Sumário

Apresentação	03
Agradecimentos	04
Sumário	05
Introdução	06
Núcleo Pedagógico	07
Grupo de Ação do Projeto Pedagógico	08
Identificação	09
Rede Sinodal de Educação	09
Nossa História	10
Nossa Filosofia	12
Visão	12
Missão	12
Valores	12
Concepções que norteiam o Projeto Pedagógico	13
Finalidades de Educação	13
Objetivos Gerais	13
Objetivos dos Níveis de Ensino	14
Objetivos das Modalidades de Ensino	14
Pressupostos Pedagógicos	15
Gestão Administrativa	17
Avaliação Institucional	20
Referências Bibliográficas	21

- 05 -

ANEXO B - Partes do Projeto Pedagógico da IENH - 2006/2007 (em revisão - fragmento autorizado pela equipe diretiva)



Instituição Evangélica de Novo Hamburgo
Centro Sinodal de Ensino Médio de Novo Hamburgo
Pindorama - Oswaldo Cruz - Fundação Evangélica

PROJETO PEDAGÓGICO DA IENH (EM REVISÃO-9ª VERSÃO)

APRESENTAÇÃO- Sandra Vidal Nogueira (em construção)

INTRODUÇÃO- Diretor geral Seno Leonhardt (em construção)

IDENTIFICAÇÃO

O Centro Sinodal de Ensino Médio de Novo Hamburgo, situado no Município de Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul, é mantido pela Instituição Evangélica de Novo Hamburgo, e tem como diretor geral o senhor Seno Leonhardt.

O CSEM-IENH segue as bases confessionais da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil, observando o espírito cristão, sem confessionalismo religioso. Estamos vinculados à Rede Sinodal de Educação.

Unidades de Ensino:

Pindorama - mantém Classes de Educação Infantil e Ensino Fundamental de 1ª a 5ª Série e o Regime de Tempo Integral
Rua Daltro Filho, 692- Hamburgo Velho-CEP 93540-000- Novo Hamburgo- RS
Fone/fax (51) 35948040
E-mail: pindorama@ienh.g12.br

Oswaldo Cruz - mantém Classes de Educação Infantil e Ensino Fundamental de 1ª a 5ª Série e o Currículo Bilíngüe
Rua Benta Gonçalves, 2391- Centro-CEP 93510-000- Novo Hamburgo-RS
Fone/fax: (51) 35948050
E-mail: ocruz@ienh.g12.br

Fundação Evangélica - mantém Ensino Fundamental de 6ª a 8ª Série, Ensino Médio e Cursos de Educação Profissional e Ensino Superior
Rua Frederico Mentz, 526-Cx. Postal 2123-CEP 93525-360- Novo Hamburgo- RS
Fone/fax: (51) 35943022- Home-page: <http://www.ienh.g12.br>
E-mail: ienh@ienh.g12.br

Cursos:

- Educação Infantil,
- Ensino Fundamental,
- Ensino Médio,

- Cursos de Educação Profissional de Nível Médio,
- Ensino Superior

PRINCÍPIOS E FINS DA PROPOSTA PEDAGÓGICA: FILOSOFIA, VISÃO, MISSÃO, PRINCÍPIOS, VALORES, NEGÓCIO e FINALIDADES DA EDUCAÇÃO

FILOSOFIA

Somos conscientes de que vivemos em uma sociedade pluricultural, que exige constante compreensão e crítica em relação às transformações decorrentes de diferenças étnicas, religiosas, políticas, econômicas, sociais.

Diante desta realidade, e a partir do que nos constitui, nos definimos como escola comunitária inserida e comprometida com nosso contexto, buscando garantir o direito de todos à construção de conhecimentos e vivência de valores, possibilitando assim ao sujeito encontrar sentidos para sua vida.

Como instituição evangélica de confissão luterana, testemunhamos o Evangelho de Jesus Cristo, através de práticas e ensinamentos, respeitando as diferentes crenças, na busca de sujeitos conscientes de seu papel na construção de uma sociedade que se baseie no amor, na paz e na justiça.

VISÃO

Ser um pólo educacional de referência no RS pela qualidade, responsabilidade social e inovação.

MISSÃO

Promover educação de qualidade através da construção, produção e socialização do saber, com base nos princípios cristãos, para atuar numa sociedade em transformação.

PRINCÍPIOS

Autonomia, Cooperação, Ética, Inovação, Pluralidade, Qualidade de Ensino, Referencial Luterano e Responsabilidade Social.

VALORES

Amor, Dignidade, Justiça, Respeito e Verdade.

NEGÓCIO

Educação

ANEXO C - Partes do Plano de Educação Inclusiva da IENH (fragmento autorizado pela equipe diretiva)



Instituição Evangélica de Novo Hamburgo
Centro Sinodal de Ensino Médio de Novo Hamburgo
Pindorama - Oswaldo Cruz - Fundação Evangélica

PLANO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

TÍTULO

*EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA INSTITUIÇÃO EVANGÉLICA DE NOVO HAMBURGO:
aprendendo/convivendo com a diferença/diversidade*

OBJETIVO GERAL

Encaminhar ações pedagógicas que definam o acesso e a inclusão escolar de crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais, às classes da Educação Básica, Educação Profissional e Ensino Superior, da Instituição Evangélica de Novo Hamburgo.

ANEXO D - Projeto para captação de recursos junto ao MEC, a serem investidos na Educação Inclusiva da IENH

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE COMPLEMENTAÇÃO AO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO ÀS PESSOAS PORTADORAS DE DEFICIÊNCIA (PAED)
PLANO DE APLICAÇÃO – DIMENSIONAMENTO FÍSICO-FINANCEIRO

(Utilizar um formulário para cada ação)

BLOCO 1 - IDENTIFICAÇÃO			
INSTITUIÇÃO EVANGÉLICA DE NOVO HAMBURGO	91.680.363/0001-70	NOVO HAMBURGO	R S
BLOCO 2 – DADOS FÍSICO-FINANCEIRO			
06 – Ação a ser Executada		06.1 – Nº de Escolas Atendidas	06.2 – Nº de Alunos Atendidos
Plano capacitação/ formação continuada aos professores da Educação Infantil, Ensino Médio e Ensino Profissional		Três -03 escolas-	13 alunos/as
07 – Detalhamento da Ação	07.1 – Quantidade	07.2 – Estimativa de Custo (R\$ 1,00)	
		Valor Unitário	Total
<ul style="list-style-type: none"> Introdução do Tema "Inclusão – Alunos NEE" –Ressignificar a Educação Inclusiva nas nossas escolas Oswaldo Cruz, Pindorama e Fundação Evangélica, com as profissionais responsáveis : Marga Inês Schmitt e Marga Muller Rodrigues Abordagens das questões neurológicas com neuropediatra Drª Fernanda Gonçalves. Abordagens e reflexões sobre problemas de linguagem dos ANEE', com a fonoaudióloga Daniela Keil Reflexões com relação as questões emocionais dos ANEE: famílias/ ambiente escolar/ colegas/ com as Psicólogas Larissa Scherer e Loiva Arnold Reflexões e estudos com relação as questões emocionais e psíquicas dos ANEE, com psiquiatra Jéfferson Escobar Relato de experiências pelo acadêmico cadeirante Pablo para professores e alunos do Ensino Médio e profissionalizante Reflexões com relação à aprendizagem/currículo adaptado/personalizado dos alunos ANEE pelas psicopedagogas Marga Inês Schmitt e a orientadora educacional Marga Muller Rodrigues Utilização de técnicas/ recursos visuais de apoio ao ANEE para melhor aprendizagem pela terapeuta ocupacional Ângela.Oliveira. Relato e reflexões com pais dos alunos ANEE com mediação da Orientadora Educacional Marga Muller Rodrigues Abordagem com relação ao Inserção do ANEE no mercado de trabalho e a Lei de Cotas por Marga Muller Rodrigues Relato de experiências e orientações sobre barreiras arquitetônicas nas escolas pelo advogado cadeirante Pablo Despesas diversas: folhas, xerox, energia elétrica, aparelhagens 	08 horas	R\$ 120,00	R\$ 960,00
	04 horas	R\$ 150,00	R\$ 600,00
	04 horas	R\$ 150,00	R\$ 600,00
	04 horas	R\$ 120,00	R\$ 480,00
	04 horas	RS 120,00	R\$ 480,00
	02 horas	Transporte e alimentação	R\$ 150,00
	06 horas	R\$ 120,00	R\$ 720,00
	02 horas	R\$ 120,00	R\$ 240,00
	02 horas	R\$ 120,00	R\$ 240,00
	02 horas	R\$ 120,00	R\$ 240,00
	02 horas	R\$ 120,00	R\$ 240,00
	02 horas	Transporte e alimentação	R\$ 300,00
08 – Total	40 horas		R\$ 5160,00

ANEXO E - Módulo de formação continuada em Educação Inclusiva, para profissionais da Educação Infantil a Educação Profissional da IENH, para profissionais de escolas públicas e para profissionais da Rede Sinodal de Educação da IECLB (fragmento autorizado pela equipe diretiva)



FORMAÇÃO CONTINUADA

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: aprendendo/convivendo com a
diferença/diversidade



PÚBLICO ALVO: Professores/as da IENH, de escolas públicas e de escolas da REDE SINODAL de EDUCAÇÃO da região; Orientadores/as Educacionais; Coordenadores/as Pedagógicos/as; Psicólogos/as; Psicopedagogos/as; Responsáveis pelo RH e setores administrativos da Educação Básica ao Ensino Superior.

CARGA HORÁRIA: 40 horas (quarenta horas)- 36 presenciais e 4h à distância(leitura dos textos)- 9 encontros de 3 horas de 15/15dias ou 20/20 dias (a decidir).

INICIO: março de 2007.

LOCAL: Fundação Evangélica de Novo Hamburgo

PROMOÇÃO: IENH - Equipe de Educação Inclusiva e FNDE/MEC

Planejamento da reunião para lançamento do Projeto de Educação Inclusiva da IENH e respostas dos professores do grupo E no momento da reunião



IENH

Instituição Evangélica de Novo Hamburgo
Centro Sinodal de Ensino Médio de Novo Hamburgo
Unidade Fundação Evangélica

QUEM	QUANDO	O QUE	PORQUE
Déborah	8 horas	Recepcionar professores	Acolher os professores
Júlio	8:05 – 8:20	Meditação	Introduzir tema referente as diferenças entre as pessoas, fundamentados nos valores cristãos.
Marga Inês	8:20 - 8:50	Introdução e evolução histórica.	Fundamentar questões históricas
Diretor Seno	8:50 – 9:00	Introdução e caminhada Projeto Inclusivo IENH	Fortalecer trabalho institucional
Marga Rodrigues	9: 00 – 9:40	Apresentação Projeto IENH, Mola de sentimentos	Compartilhar com professores projeto e refletir sobre tema
Aluna noturno	9:40 – 9:45	Poesia “Você Aprende” – William Shakespeare	Refletir
Marga Inês	9:45 até 10:40	Organização de Grupos p/ reflexão ref. projeto IENH	Refletir, mobilizar, unir professores quanto proposta IENH
Professores IENH	10:40 até 11:00	Apresentação dos grupos	Retomar a análise do tema

Respostas do grupo E durante a reunião que consta o planejamento acima



IENH

Instituição Evangélica de Novo Hamburgo
Centro Sinodal de Ensino Médio de Novo Hamburgo
Pindorama - Oswaldo Cruz - Fundação Evangélica

PROJETO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA DA IENH- análise em grupo

COMPONENTES DO GRUPO: *Aline Laíde Bastiani Romberg, Edivania Ramos, Riana Tereza, Ana Beatriz de Paiva, Caroline Strohler.*

A partir da apresentação do **Projeto de Educação Inclusiva da IENH** e do material em mãos (xerox dos slides), propomos que o grupo discuta e registre as seguintes questões:

1) Quais seriam os nossos desafios frente ao Projeto de Educação Inclusiva da IENH?

Pensamos que os nossos desafios seriam colocar em prática as políticas de inclusão que envolvem toda a escola, contando com ações de atendimento sistemático dos alunos (de forma individualizada ou auxiliando os professores na turma). Também pensamos que é necessário investimento

2) O que avaliam que favoreceria o trabalho junto aos alunos/as com necessidades educacionais especiais?

** Aumento da equipe diretiva e pedagógica com professores e auxiliares;
* Resposta sistemática de auxiliares em sala de aula;
* Encontros presenciais com Universidades para alunos que estão em reprodução (formação para a realização de*

3) A IENH é uma escola inclusiva? Por quê? Como?

Pensamos que a IENH é uma escola inclusiva em parte, porque já estamos em uma caminhada, mas ainda há muito a ser feito para nos tornarmos

estágios na Escola, auxiliando os professores no atendimento dos alunos.

4) Elaborem uma mensagem sobre inclusão na IENH(na folha A3)

realmente uma escola inclusiva colocando em prática as ideias discutidas nos grupos.

em profissionais (auxiliares e com formação mais específica na área) e turmas reduzidas.

É fundamental o volume ser da ESCOLA e não do professor ou da turma.

É importante o planejamento diferenciado dos professores, mas também contando com RESPALDO para que estes planejamentos aconteçam.

ANEXO F - Materiais da Rede Sinodal de Educação sobre encontros das escolas sinodais da Região Meridional, para trocas sobre inclusão de ANEEs em suas classes comuns

**Rede Sinodal de Educação – Região Meridional
Reunião de Diretores e Equipes Pedagógicas**

LEVANTAMENTO DE DADOS
CASOS NAS ESCOLAS

1. **Síndrome de Down** – IENH, Esad, Dorothea, IEI, Dohms, da Paz
2. **TDAH** – Todas
3. **Sindrômicos** – Todas
4. **Auditivos** – Da Paz, Duque, Dohms
5. **Visuais** – Dohms
6. **Motores/Físicos** – Progresso, Esad, Dohms, Duque, da Paz, IENH
7. **Bipolares** – Dohms, IENH, Duque, Progresso, Dorothea, IEI, da Paz
8. **Limites** – Todas


**Rede Sinodal de Educação – Região Meridional
Reunião de Diretores e Equipes Pedagógicas**

Campo Bom, 23/03/2005

Caso	Escola organizadora	Data
Legalidade de registros Evolução Histórica Subjetividade do professor	Da Paz (NH)	27 de abril
Limites	Sinodal (São Leopoldo)	Maio
Síndrome de Down	IEI (Ivoti)	Junho
TDAH	Dorotea (Taquara)	Agosto
Motores	Duque (Sapiranga)	Setembro
Sindrômicos	IENH (NH)	Outubro
Auditivos	Progresso (Montenegro)	Novembro
Visuais	Divino Mestre (Scharlau)	Março/2006
Bipolares	Sinodal (São Leopoldo)	Abril/2006
Doenças Psíquicas	Dohms (POA)	Maio/2006

Obs.: Encontro sempre na última quarta-feira do mês.

ANEXO G - Plano de ação da coordenação da Diaconia PPD 2006 – IECLB

 <p style="text-align: center;">IGREJA EVANGÉLICA DE CONFISSÃO LUTERANA NO BRASIL – IECLB COORDENAÇÃO DE DIACONIA PROJETO INCLUSÃO E PESSOAS COM DEFICIÊNCIA Parceria IECLB/FLD/EED PLANEJAMENTO 2006</p>							RESULTADOS ALCANÇADOS
AÇÃO	PERÍODO/ PRAZO	RESPONSÁVEL (principal)	APOIO A quem recorr. (financeiro)	RECURSOS RECURSOS (humanos)	INDICADO- RES	AVALIAÇÃO	
1: FORMAÇÃO							
1.1 – CURSOS ECUMÊNICOS DE FORMAÇÃO							
1.1.1 – Curso Ecumênico Sínodo Noroeste Rio-grandense – Santa Rosa/RS							
1.1.1.1. Entrar em contato com liderança e planejar curso (elaboração dos temas, datas, assessores), encaminhar elaboração de folders, encaminhar as assessorias, assessorar primeira e antepenúltima etapas.	08 de abril a 07 de outubro.	Nádia	Liderança local Márcia	Projeto FLD			
1.1.2 – Curso Ecumênico Sínodo Norte Catarinense – São Francisco do Sul/SC							
1.1.2.1. Entrar em contato com liderança e planejar curso (elaboração dos temas, datas, assessores), encaminhar elaboração de folders, encaminhar as assessorias, assessorar primeira e última etapas.	06 de maio a 07 de outubro.	Nádia	Liderança local Erica	Projeto FLD			
1.1.3 – Curso Ecumênico Sínodo Rio dos Sinos – São Leopoldo/RS							
1.1.3.1. Entrar em contato com liderança e planejar curso (elaboração dos temas, datas, assessores), encaminhar elaboração de folders, encaminhar as assessorias, assessorar primeira e última etapas.	29 de abril a 30 de setembro	Nádia	Liderança local Rosalie	Projeto FLD e Sínodo Rio dos Sinos			

ANEXO H - Respostas das entrevistas realizadas com diretor geral e diretoras das unidades da IENH (envio das respostas eletronicamente e mantida a redação original/sem intervenções)

DIRETOR GERAL SENO LEONHARDT

ESPECIFICAÇÃO DOS DADOS: NOME, IDADE, ESPECIFICAR FORMAÇÃO, TEMPO DE TRABALHO NA IENH, ESPECIFICAR OUTROS TRABALHOS, ESTUDOS OU FORMAÇÃO NA ÁREA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA (não preenchido)

1) Como a IENH desenvolve o trabalho junto a alunos com necessidades educacionais especiais (ANEES)?

O trabalho é desenvolvido a partir do projeto elaborado de forma coletiva e sistematizado por duas profissionais especializadas na área.

Deste projeto emanam ações de qualificação dos professores e profissionais que atuam com estes alunos, formas de atendimento especial, mecanismos de relação com profissionais externos e estratégias de adaptação dos espaços.

Apesar da experiência de muitos anos da instituição nesta área, a cada ano novos desafios se apresentam. E o principal deles está em dimensionar a capacidade física e técnica de atendimento dos alunos que buscam a nossa instituição.

2) Quais as perspectivas da IENH no trabalho com os/as ANEEs?

A cada ano estamos em busca de melhores condições de atendimento dos alunos. Recursos são buscados em órgãos federais e do próprio orçamento para a adaptação dos espaços e para a qualificação dos profissionais.

A cada ano um passo mais é dado na direção de tornar este trabalho uma atividade natural dentro do processo educativo de uma instituição regular.

3) Existem dificuldades? Quais são elas? Como estão sendo enfrentadas/superadas?

As principais dificuldades estão no campo financeiro para dar suporte as demandas de infraestrutura, equipamentos, qualificação dos profissionais e o envolvimento responsável das famílias.

A superação está sendo buscada com parcerias com o poder público, a conscientização dos professores e profissionais da responsabilidade social com este desafio e o diálogo sistemático com as famílias.

4) Como você avalia o trabalho que está sendo desenvolvido até agora na IENH?

É um trabalho diferenciado no contexto regional, desenvolvido com muita competência e organização. Apresenta uma constante evolução para melhor. E como qualquer ação pedagógica, está em permanente discussão e melhoria.

Esta evolução constante é fruto da qualificação permanente das lideranças que conduzem este processo.

5) Qual sua opinião pessoal sobre a inclusão de crianças e jovens com necessidades especiais em classes comuns de ensino?

É um desafio grandioso para o qual as instituições não estão preparadas e terão dificuldades enormes para vencê-lo.

A inclusão precisa ser analisada de forma mais ampla, pois existem situações que não são encaradas como casos de inclusão que excluem e oferecem dificuldades muito maiores de aprendizagem e de bem estar (felicidade) para jovens e crianças do que muitos casos de inclusão. Como superar estes casos? O projeto de inclusão deverá prever estes casos?

A inclusão dos alunos com necessidades especiais em classes normais é necessário e dignificante para todos os atores envolvidos.

O desafio está em dar condições de atendimento numa estrutura econômica extremamente abalada.

DIRETORA DA UNIDADE DE ENSINO OSWALDO CRUZ- ANGELA SCHMIDT

DADOS: Angela Schmidt

47 anos

Graduação: Comunicação Social

Pós-graduação: Especialização em Educação Infantil PUC/RS

Especialização em Supervisão Escolar Feevale/RS

Especialização em Gestão-Empresarial Unisinos/RS

1) Como a IENH desenvolve o trabalho junto a alunos com necessidades educacionais especiais (ANEEs)?

O trabalho com ANEE na IENH é desenvolvido a partir do histórico familiar e do diagnóstico dos profissionais envolvidos em cada caso.

A equipe pedagógica da IENH, os professores regente de classe e professores de aulas especiais atuam baseando-se nas condições de cada aluno, considerando as possibilidades sócio-afetivas, cognitivas e psicomotoras.

2) Quais as perspectivas da IENH no trabalho com os/as ANEEs?

As perspectivas são de criar e oportunizar condições para que o aluno possa desenvolver-se, considerando as limitações e possibilidades, para que gradativamente evoluir nas diversas áreas, tornando-se autônomo, descobrindo os potenciais individuais, sendo feliz no ambiente escolar.

3) Existem dificuldades? Quais são elas? Como estão sendo enfrentadas/superadas?

Dificuldades existem; no entanto, temos conquistado melhorias, especialmente no que se refere à formação continuada, no preparo da equipe pedagógica e nos aspectos de estrutura física. Estamos continuamente melhorando!

Para alguns casos, buscamos assessoramento dos profissionais que atuam com os ANEEs para definir propostas de trabalho e metas individualizadas.

4) Como você avalia o trabalho que está sendo desenvolvido até agora na IENH?

O trabalho na IENH tem sido significativo, eficaz e desencadeador de mudanças.

Estamos crescendo juntos!

5) Qual sua opinião pessoal sobre inclusão de crianças e jovens com necessidades especiais em classes comuns de ensino?

Sou absolutamente aberta, receptiva e incentivadora para “experimentar”.

Todas as vivências têm representado crescimento, desafios e conquistas.

Acredito numa Escola que respeita as diferenças, que se propõe a agir, refletir e aperfeiçoar os seus processos, tendo os ANEEs participando do dia-a-dia escolar, de forma natural e consciente.

Aposto no desenvolvimento, nas possibilidades e na humanização do ser humano.

DIRETORA DA UNIDADE PINDORAMA- DÉBORAH CASSEL

ESPECIFICAÇÃO DOS DADOS.

DÉBORAH KUNTZE CASSEL, 40 ANOS, ENSINO MÉDIO: MAGISTÉRIO, GRADUADA EM PEDAGOGIA, HABILITAÇÃO EM SUPERVISÃO ESCOLAR PELA FEEVALE, PÓS-GRADUADA EM PSICOPEDAGOGIA CLÍNICA PELO LA SALLE DE CANOAS E PÓS-GRADUANDA EM GESTÃO DE RECURSOS HUMANOS PELA FEEVALE. TRABALHO NA IENH DESDE 1989, OU SEJA, HÁ 18 ANOS. TRABALHEI COMO PROFESSORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM DUAS OUTRAS ESCOLAS PARTICULARES DE NH, COMO SUPERVISORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA IENH, POR 7 ANOS, ASSISTENTE DE DIREÇÃO DA UNIDADE OSWALDO CRUZ POR DOIS ANOS E OS ÚLTIMOS NOVE ANOS COMO DIRETORA DA UNIDADE DE ENSINO PINDORAMA. COORDENEI O CURSO DE ESTUDOS ADICIONAIS EM EDUCAÇÃO INFANTIL DA IENH, EM 1996 E FUI PROFESSORA DE DIDÁTICA GERAL DESTE MESMO CURSO. MINHA MAIOR EXPERIÊNCIA COM EDUCAÇÃO INCLUSIVA FOI COMO PROFESSORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL POR 5 ANOS, DO BERÇÁRIO AO NÍVEL 5, E EM TODOS OS ANOS E TURMAS TINHA NA CLASSE ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS, COM QUEM APRENDI MUITO. FIZ ALGUNS CURSOS RÁPIDOS E PALESTRAS. PROCURO ME MANTER INFORMADA ATRAVÉS DO CONTATO COM ESPECIALISTAS E LEITURAS.

1) Como a IENH desenvolve o trabalho junto a alunos com necessidades educacionais especiais (ANEEs)?

É mais fácil descrever o trabalho com ANEEs na Unidade Pindorama, pois acompanho o dia-a-dia com estes/as alunos/as. Lembro que ao longo destes 18 anos temos alunos de inclusão, porém a cada ano, conseguindo desenvolver um trabalho mais qualificado.

Quando uma família procura a Escola para matricular um/a aluno/a com necessidades educacionais especiais, o mesmo é encaminhado para uma entrevista com o Núcleo Pedagógico, para obtenção de dados sobre a criança/adolescente e assim avaliarmos em conjunto se a Escola está preparada para atender e auxiliar no desenvolvimento do/a

aluno/a. Após análise da história da criança, avaliamos a melhor turma e encaminhamos consulta para a professora titular até 3ª série, ou professores/as nas 4ª e 5ª séries.

Acompanhamos todas as turmas de alunos/as, e cada um/a na sua individualidade e assim também com os ANEEs. Nosso objetivo maior é oportunizar condições aos/as professores/as para que trabalhem com todos/as os alunos/as suas potencialidades e dificuldades, através de informações, leituras, trocas de experiências, mas acima de tudo das vivências e sentimentos de cada professor/a, que também deve ser incentivado, mas respeitado,

Proporcionamos grupos de estudos, investimos na formação das pessoas, disponibilizamos uma professora que amplia o trabalho de sala de aula, e em algumas turmas acompanha diariamente o trabalho.

Realizamos encontros sistemáticos com as famílias, terapeutas e todas as pessoas envolvidas com os ANEEs e quando necessário estruturamos um currículo personalizado, levando em conta as características, necessidades e desejos de cada aluno/a de inclusão.

2) Quais as perspectivas da IENH no trabalho com os/as ANEEs?

Acredito que a cada ano vamos evoluindo nesta questão, rompendo barreiras e preconceitos, entendendo que todos somos de uma forma pessoas com necessidades especiais, ou talvez diferentes umas das outras. O trabalho com crianças mais novas ou adolescentes que freqüentam as Unidades até a 5ª série parece ser facilitado por diversos fatores como faixa etária, número de alunos, características dos/as professores/as... Percebo mais pessoas envolvidas e acreditando ser possível atender os ANEEs, buscando informações, trocando idéias, estudando... Temos investido na formação de especialistas que muito tem contribuído com este trabalho e minha perspectiva é que aumente mais o número de alunos de inclusão, bem como a estrutura disponibilizada pela escola.

3) Existem dificuldades? Quais são elas? Como estão sendo enfrentadas/superadas?

Sim, existem dificuldades e sempre vão existir, pois trabalhamos com pessoas. Acredito que a maior dificuldade seja o próprio ser humano, que através da sua história, carrega medos, preconceitos, fantasias, dificuldades, porém se for aberto a mudanças, acredito ser possível superar sentimentos e preconceitos. Suportar o que é imprevisível e que não existe "receita", mas caminhada também dificulta em algumas situações. A falta de informações sobre as síndromes, reações, limites etc prejudica em alguns casos, o não envolvimento de algumas famílias e a dificuldade de aceitar limitações e as barreiras arquitetônicas em casos de necessidades físicas.

A Escola tem apoiado o desenvolvimento de projetos nesta área que prevêm estas dificuldades, de todas as ordens e incentiva o desenvolvimento de ações e estratégias para minimizar as mesmas.

4) Como você avalia o trabalho que está sendo desenvolvido até agora na IENH?

Minha avaliação é que estamos num processo, avançando em algumas questões, em outras não, mas nos dando conta que precisamos investir cada vez mais nos ANEEs e nas pessoas “ditas normais”, pois é inconcebível não encarar a questão de frente, assumir as dificuldades empenhar-se para mudar a realidade de preconceito, saindo de um discurso vazio e colocando em prática a verdadeira aceitação das diferenças e tolerância frente elas!

5) Qual sua opinião pessoal sobre a inclusão de crianças e jovens com necessidades especiais em classes comuns de ensino?

Acredito que nas perguntas anteriores já respondi esta questão. Entendo que devo respeitar as opiniões distintas e como diretora até levar em conta questões administrativas e práticas ao aceitar ANEEs em classes regulares, mas não consigo conceber uma escola que não receba nenhuma criança de inclusão ou separe as mesmas em classes distintas, rotulando-as de incapazes, inferiores...

Entendo todos os seres humanos com necessidades especiais em momentos da vida, áreas de desenvolvimento, conhecimentos, aprendizagens, dificuldades, apenas alguns demonstram através de marcas físicas ou não, estas diferenças com mais evidência e sendo assim não consigo conceber a separação destes alunos/as dos/as demais.

Respostas das entrevistas com representantes do Núcleo Pedagógico da IENH (envio das respostas eletronicamente e mantida a redação original/sem intervenções)

REPRESENTANTE DO NÚCLEO PEDAGÓGICO DA UNIDADE OSWALDO CRUZ

ESPECIFICAÇÃO DOS DADOS: NOME, IDADE, ESPECIFICAR FORMAÇÃO, TEMPO DE TRABALHO NA IENH, ESPECIFICAR OUTROS TRABALHOS, ESTUDOS OU FORMAÇÃO NA ÁREA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Larissa Costa Beber Scherer, 36 anos, Psicóloga e Psicanalista, Especialista em Teoria Psicanalítica pela UNISINOS. Realizei estudos junto ao Centro Lydia Coriat em P. Alegre. Atuo na IENH desde 1998 como Psicóloga Escolar e em consultório como Psicóloga e Psicanalista desde 1993. Sou membro da Associação Psicanalítica de Porto Alegre (APPOA). Participo de Grupos de Estudos sobre Psicanálise e Educação e sobre Adolescência.

Já trabalhei em APAEs entre 1994 e 2000, desenvolvendo trabalhos com crianças e adolescentes portadores de necessidades educativas especiais, tanto a nível de atendimento clínico quanto acompanhando no aspecto escolar, assessorando professores e realizando grupos com crianças e adolescentes.

Também atendo crianças e adolescentes PNEE no consultório.

1) Como a IENH desenvolve o trabalho junto a alunos com necessidades educacionais especiais?

Na Unidade Oswaldo Cruz, realizamos acompanhamento do trabalho do professor, reuniões periódicas com as famílias e com os profissionais que atendem os alunos, observações em sala de aula. O professor, quando é o caso, propõe atividades diversificadas. Os alunos que tiverem indicação participam do laboratório de aprendizagem.

Para efetivarmos a matrícula dos alunos de inclusão que nos procuram, primeiramente realizamos um período de experiência onde o aluno frequenta a turma indicada durante um período de aproximadamente 10 dias. Durante esse tempo fazemos contato com os profissionais e observamos a criança, para posteriormente definir a possibilidade de aceitação ou não.

2) Qual sua atuação/participação neste trabalho?

Minha participação ocorre em todos os momentos citados acima, sendo que no laboratório de aprendizagem, acompanho o trabalho do professor.

3) Existem dificuldades? Quais são elas? Como estão sendo enfrentadas/superadas?

Existem dificuldades quanto a disponibilizarmos professores auxiliares em sala de aula, em alguns casos que necessitariam. Nessas situações contamos com professores auxiliares que não são fixos na sala de aula. Temos buscado, junto à direção, poder contar com esse apoio quando necessário.

Também necessitaríamos de mais espaço de estudo/trocas entre os professores sobre o tema da inclusão.

1) Que ações a escola desenvolve junto aos familiares e os profissionais (psicólogo/a, neurologista, psiquiatra, psicomotricista, etc) dos ANEEs?

Realizamos um trabalho conjunto com os profissionais que atendem os alunos, através de reuniões periódicas envolvendo NP, professor e profissionais, buscando o assessoramento destes, bem como realizar trocas em relação ao trabalho que vem sendo desenvolvido.

2) Como você avalia o trabalho que está sendo desenvolvido até agora na IENH?

Penso que temos conquistas importantes quanto ao trabalho de inclusão, porém ainda precisamos avançar no que diz respeito ao já mencionado na questão 3.

3) Qual sua opinião pessoal sobre a inclusão de crianças e jovens com necessidades especiais em classes comuns de ensino?

Acredito que a inclusão deve ser pensada caso a caso, considerando as possibilidades de cada criança e as condições da escola. Nem todos os alunos se beneficiam da inclusão, nem todos têm essa indicação. Quanto à escola, percebo que temos muitos desafios a superar e conquistas a fazer para podermos trabalhar com qualidade em relação à inclusão.

REPRESENTANTE DO NÚCLEO PEDAGÓGICO DO PINDORAMA

ESPECIFICAÇÃO DOS DADOS:

NOME: Loiva Lucia Herbert Arnold

IDADE: 42 anos

ESPECIFICAR FORMAÇÃO: Graduação em Psicologia. Especialização em Psicanálise.

TEMPO DE TRABALHO NA IENH: 5 anos

ESPECIFICAR OUTROS TRABALHOS, ESTUDOS OU FORMAÇÃO NA ÁREA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA:

Durante os estágios de Psicologia participei dos estudos e implementação do atendimento da Secretaria de Educação e Desporto de Novo Hamburgo para os ANEEs e os professores da Rede Municipal.

No Trabalho de Conclusão do Curso de Psicologia, realizei estudo sobre a educação inclusiva.

Desde o 2º semestre de 2004 estou cursando no Programa de Educação Continuada/UFRGS, disciplinas da Linha de Pesquisa “Psicanálise e Educação” com enfoque na Educação Inclusiva.

1) Como a IENH desenvolve o trabalho junto a alunos com necessidades educacionais especiais?

- Análise da possibilidade para receber o aluno (se existe meios/pessoas/estrutura adequada),
- Contato com a família e terapeutas (se o aluno tiver) para traçar um plano de ação,
- Estudar a necessidade ou não de currículo personalizado,
- Acompanhamento ao trabalho do/s profº/s,
- Encontros periódicos com a família e terapeutas.

2) Qual sua atuação/participação neste trabalho?

Faço parte da equipe (análise, trocas com os/as colegas...), e procuro contribuir com a escuta e o olhar da minha área de formação.

3) Existem dificuldades? Quais são elas? Como estão sendo enfrentadas/superadas?

Existem e sempre existirão dificuldades. A primeira a dificuldade que normalmente aparece é em relação a aceitação (barreiras atitudinais). Além disso, sabemos que receber alunos ANEEs, às vezes, exige toda uma organização estrutural (barreiras arquitetônicas, por exemplo) e instrumentos adequados para oportunizar condições de atendimento. Atualmente, viemos de um processo de discussão/construção do Projeto de Educação

Inclusiva e aos poucos toda comunidade escolar vai ficando mais sensível á questão. Também, há pessoas interessadas em desenvolver projetos para captação de verbas que priorizem recursos aplicados no e para o atendimento de ANEEs.

4) Que ações a escola desenvolve junto aos familiares e os profissionais (psicólogo/a, neurologista, psiquiatra, psicomotricista, etc) dos ANEEs?

Contato permanente e encontros específicos (+ ou – 3 vezes ao ano) com a família e os terapeutas (Fóruns).

5) Como você avalia o trabalho que está sendo desenvolvido até agora na IENH?

Bom, mas temos que avançar ainda mais.

6) Qual sua opinião pessoal sobre a inclusão de crianças e jovens com necessidades especiais em classes comuns de ensino?

Acho que todos (alunos com necessidades ou não) ganham. Os professores, equipe e família também ganham porque conviver com NEES exige de nós um constante (re) pensar, organizar, estudar...

Nos coloca em movimento e é principalmente, um exercício de respeito ao ser humano, de valorização da vida em sua diversidade.

REPRESENTANTE DO NÚCLEO PEDAGÓGICO DA FUNDAÇÃO EVANGELICA

NOME Marga Muller Rodrigues IDADE: 51 anos FORMAÇÃO: Orientadora Educacional

TEMPO DE TRABALHO NA IENH: 25 anos

TRABALHOS, ESTUDOS OU FORMAÇÃO NA ÁREA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: Grupos de Estudos PROEEDIN, AFAD, ULBRA, diversos encontros, cursos palestras (SINEPE, FEEVALE, UFRGS, PUC, UNISINOS)

1) Como a IENH desenvolve o trabalho junto a alunos com necessidades educacionais especiais? A IENH possui um plano de educação inclusiva que contem nossos objetivos, justificativa, dimensão teórica, pedagógica e administrativa. O trabalho envolve os professores, alunos e famílias. Existe um acompanhamento sistemático dos nossos alunos.

2) Qual sua atuação/participação neste trabalho? Atuação diretamente com todos os alunos em sala de aula através de dinâmicas de grupo, orientações aos alunos, professores, as famílias seja dos ANEEs ou outras família que venham a questionar o projeto inclusivo na escola ou mesmo saber maiores informações sobre os alunos.

3) Existem dificuldades? Quais são elas? Como estão sendo enfrentadas/superadas? A Educação Inclusiva precisa ser ressignificada, o contexto pós-moderno necessita ser reavaliado por todos nós constantemente e para tanto precisamos tempo para qualificar e fortalecer nossa comunidade escolar desmistificando questões culturais enraizadas em todos nós sejam professores, funcionários, alunos e famílias. Desafios são enfrentados com persistência, estudo, bom senso, flexibilidade, respeito ao tempo e aos sentimentos de cada um de nós.

4) Que ações a escola desenvolve junto aos familiares e os profissionais (psicólogo/a, neurologista, psiquiatra, psicomotricista, etc) dos ANEEs?

Encontros sistemáticos com profissionais e família para melhor atuação com nossos alunos.

5) Como você avalia o trabalho que está sendo desenvolvido até agora na IENH? Estamos em momento de transição, de crescimento, de estudo. Temos muito a crescer, porém vejo abertura para inovação e desejo tanto por parte dos professores como da direção da escola e equipe diretiva. O trabalho em 2006 podemos considerar na Unidade FE como suficiente para bom.

6) Qual sua opinião pessoal sobre a inclusão de crianças e jovens com necessidades especiais em classes comuns de ensino? Sou totalmente favorável desde que tenhamos uma estrutura de apoio aos professores.

Respostas das entrevistas com representantes dos professores da IENH (envio das respostas eletronicamente e mantida a redação original/sem intervenções)

PROFESSORA REPRESENTANTE DA UNIDADE PINDORAMA

Questões respondidas por: Renata Mengue dos Santos

1) Educação inclusiva para mim significa estar apto a aprender a aprender, em todo momento e das formas mais variadas. É querer o bem, estar aberto a situações desafiadoras, a fim de instigar, lançar o outro a novos desafios em busca do concreto, do real. Muitas vezes é saber/tentar lidar sozinha com situações frustrantes.

2) Trabalho com alunos/as com necessidades especiais em torno de cinco anos, sendo que meu real interesse pela questão inclusiva iniciou após ter nascido na família um primo com Síndrome de Down (hoje é um adolescente com 13 anos de idade).

3) O primeiro aspecto positivo a ser considerado neste trabalho é a própria satisfação pessoal. Acredito fielmente que para desenvolver qualquer trabalho, em especial na área da inclusão, o sujeito deva estar aberto, pronto para novos desafios, neste caso, o sujeito precisa DESEJAR. Quando comento em desejar, faço referência ao desejo propriamente dito, desejo este que busca independização do outro e crescimento nas áreas cognitiva e intelectual...

Acredito que por mais que tenha melhorado significativamente nos últimos anos, é importante salientar sobre as melhorias e aperfeiçoamentos que ainda precisam ser feitos referentes ao trabalho com educação inclusiva, que é o respeito entre os colegas (profissionais/professores) na troca de opiniões de um ideal para o aluno em questão, saber que TODOS os alunos merecem atenção, sabendo que ainda sim alguns destes alunos precisarão de uma maior “atenção”. Sabendo que se atuam na área da educação, devam estar abertos à diversidade, bem como na busca do respeito mútuo entre os alunos, mostrando a partir disso maior respeito pela singularidade dos alunos, em especial com o aluno com necessidades especiais.

Acredito que todo profissional/professor atuante com alunos com necessidades especiais mereçam um real reconhecimento, deste a escuta de profissionais preparados, o respeito entre colegas professores, a remuneração financeira adequada e procurar estar sempre atualizado tanto como em cursos, palestras, seminários e literaturas.

4) O apoio profissional para os professores que atuam com alunos com necessidades especiais é sempre fundamental. Sempre que julgo necessário busco este apoio com a supervisora/orientadora escolar, assim como se caso precisar posso ainda contar com auxílio da psicóloga escolar e/ou diretora.

5) A ligação da professora que atua com alunos com necessidades especiais juntamente com a família deve ser de parceria. Procuo utilizar esta palavra “PARCERIA” já que entendo que buscamos o melhor, juntos, em busca de algo significativo e prazeroso para o aluno.

É importante salientar que muitas vezes tentei fazer um a “leitura” da família que em muitos casos acabavam “largando” para escola certa responsabilidade, mas vendo como um todo, é notável a persistência de muitos, muitas vezes até mesmo um cansaço pelas buscas frustradas...

Tanto a professora quanto à família bucam apoio com profissionais de fora da escola a fim de manter uma mesma linha de raciocínio, priorizando a singularidade de cada sujeito.

6) Minha formação é magistério (Instituição Evangélica de Novo Hamburgo) sendo que após busquei maior aperfeiçoamento em cursos pela OMEP de Educação Inclusiva, cursos com Claudia Werneck (estou apta a ser oficinaira – Você é gente? O direito de nunca ser questionado sobre o seu valor humano) e atualmente curso Bacharel em Psicopedagogia e Libras (Língua Brasileira de Sinais) pela Feevale em Novo Hamburgo.

7) Acredito que a IENH possa sim ser considerada uma escola inclusiva, visando a qualidade dos profissionais/professores atuantes nesta instituição, os recursos próprios para os alunos com necessidades especiais e principalmente o DESEJO que querer acolher, de querer incluir, estar junto, auxiliando quem precisa.

8) Educação inclusiva para mim é adotar uma nova ética, inspirada na certeza de que a humanidade encontra infinitas formas de se manifestar, sobre as quais é impossível atribuir um valor mais ou menos humano. Apropriar-se dessa ética da diversidade significa abandonar o equivocado hábito de hierarquizar condições humanas definindo quais delas têm ou não têm direito, dos mais simples aos mais complexos.

Educação inclusiva para mim nada mais é: RESPEITO X DIVERSIDADE X DESEJO.

PROFESSORA REPRESENTANTE DA UNIDADE FUNDAÇÃO EVANGÉLICA

NOME: Cassiane

- 1) Na sua opinião, o que é EDUCAÇÃO INCLUSIVA?
- 2) Há quanto tempo trabalha com alunos/as com necessidades especiais?
- 3) Quais são os aspectos positivos desse trabalho e aqueles que merecem melhorias/aperfeiçoamento?
- 4) Recebe apoio profissional necessário? Qual? Como?
- 5) Como é a participação das famílias dos ANEEs e dos profissionais que eventualmente os atendem?
- 6) Tem feito formação continuada para desenvolver esse trabalho? Qual? Em que instituição?
- 7) A IENH pode ser considerada uma “escola Inclusiva”? Por quê?
- 8) Qual sua opinião pessoal sobre a Educação Inclusiva?

Respostas:

1. É poder atender o aluno respeitando as suas qualidades específicas e fazer com que ele tenha evoluções dentro das suas possibilidades como cidadão.
2. Há seis anos tive uma aluna, este ano tenho um aluno e uma aluna.
3. Positivos: convívio com situações diferenciadas; é um aprendizado muito grande. Precisamos melhorar a dinâmica de trabalho, o contato com os demais colegas que trabalham com os alunos (reunião do grupo de trabalho).
4. Praticamente não, conversamos em pequenos momentos com a colega Marga que nos apóia.
5. Não tenho contato direto com a família e nem com os profissionais que atendem aos alunos.
6. Não, mas gostaria.
7. Acho que atendemos a vários critérios, temos nos esforçado, mas ainda precisamos evoluir muito.

8. O aluno necessita de um atendimento individualizado em mais momentos, precisamos conhecê-lo e acompanhá-lo com mais proximidade.

PROFESSORA REPRESENTANTE DA UNIDADE OSWALDO CRUZ

Nome: Flavia Gehlen

1. Na sua opinião, o que é EDUCAÇÃO INCLUSIVA?
2. Há quanto tempo trabalha com alunos/as com necessidades especiais?
3. Quais são os aspectos positivos desse trabalho e aqueles que merecem melhorias/aperfeiçoamento?
4. Recebe apoio profissional necessário? Qual? Como?
5. Como é a participação das famílias dos ANEEs e dos profissionais que eventualmente os atendem?
6. Tem feito formação continuada para desenvolver esse trabalho? Qual? Em que instituição?
7. A IENH pode ser considerada uma “escola Inclusiva”? Por quê?
8. Qual sua opinião pessoal sobre a Educação Inclusiva
 1. Na minha opinião educação inclusiva é a educação que respeita o aluno como ele é, contribuindo com aquilo que ele sabe. É incentivar o aluno na busca de novas descobertas e aprendizagens, independente deste aluno ser branco, negro, índio, com necessidades educacionais especiais... afinal cada um tem o seu jeito de participar.
 2. Em 1998 começamos trabalhando com atividades diversificadas em sala de aula. Em 2000 tive o primeiro aluno com necessidades especiais.
 3. Os aspectos positivos são muitos. Crescemos como pessoas, aprendemos a respeitar mais o outro, também estamos dando oportunidade destes alunos se inserirem na comunidade escolar e aprendemos muito no convívio com eles. Acredito que este trabalho merece melhorias visto que, nem sempre sabemos como agir, que decisão tomar, se estamos trabalhando de forma correta, se existe uma forma correta de se trabalhar, o que é melhor para este aluno, principalmente no que se refere a promoção ou não para a série seguinte.
 4. O apoio profissional que se recebe é pouco. Penso que se deveria ter muito mais apoio. Recebo apoio da Orientadora Educacional da escola e só. Às vezes, os profissionais querem conversar, mas sempre no sentido de saber como estes alunos estão no contexto

escolar. Raras são as sugestões de como lidar com estes alunos, na maioria das vezes, fica um trabalho “meio solitário” entre professor e aluno.

5. A participação da família é bem significativa. Algumas famílias participam mais, outras transferem para a escola as decisões a respeito do filho. Acredito que para a família também é delicado assumir o filho como sendo especial, mas negar não vai ajudar em nada apenas vai retardar o crescimento e as conquistas do filho. Por este motivo é fundamental o apoio de profissionais tanto para a família como para o aluno.

6. Este ano participei de um Seminário específico sobre Educação Inclusiva com o tema “O papel do educador na construção de uma escola inclusiva”, que foi excelente. Participo de palestras sobre o tema, leio reportagens a respeito do assunto e assim procuro me atualizar e buscar respostas para as minhas dúvidas.

7. A IENH quer ser uma escola inclusiva, porém ainda não é plenamente. Estamos no caminho, porém é um processo longo. Algumas pessoas já estão mais “abertas” para o assunto, normalmente aquelas que têm ou já tiveram alunos especiais. Nas unidades PI e OC falar de inclusão está cada vez mais presente no dia-a-dia. Já na Fundação ainda percebo certa resistência por parte dos professores que estão mais preocupados em dar conta dos conteúdos. Muito temos que estudar e buscar para que a IENH seja realmente uma escola de inclusão. Sei que não é fácil,mas não devemos desistir, afinal muito já conquistamos.

8. Como já falei anteriormente a Educação Inclusiva não é algo fácil, porém não é impossível quando acreditamos nas pessoas. Todos temos o direito a educação, não importa a nossa cor, raça, crença religiosa, deficiente físico, deficiente mental... , direito a formação plena. Como educadores temos que acreditar que é possível!

Respostas das entrevistas com pais dos alunos com necessidades educacionais da IENH (somente uma família autorizou a divulgação; entrevista enviada eletronicamente e posterior encontro presencial)

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DIVULGADOS

P. R. K., 47 anos, Diretor Industrial da empresa [...] Calçados, formado em engenharia civil pela UFGRS;

C. S. Z. K., 44 anos, Diretora Comercial da empresa [...] Calçados, formada em Direito pela Unisinos;

R. Z. K., 16 anos, estuda na IENH há 8 anos e atualmente esta cursando a 6ª série na Fundação Evangélica;

O [...] iniciou sua vida escolar em uma escola da rede Sinodal aqui em nossa cidade, freqüentou o jardim 1 e 2 nesta escola, entretanto quando chegou à hora de freqüentar a 1ª série percebemos que a escola não estava preparada para desenvolver um trabalho que atendesse suas necessidades.

Inicialmente, ficamos muito preocupados e desorientados quanto à vida escolar do [...] pois sabíamos das particularidades envolvidas e necessárias para se desenvolver um trabalho sério, com resultados positivos, que atendesse as dificuldades e necessidades educacionais especiais para o caso dele.

Procuramos a escola Pindorama, da IENH, porque sabíamos que a escola era formada por um quadro de profissionais qualificados, dispostos a trabalharem no desenvolvimento de novas propostas de ensino, buscando o crescimento de cada criança, respeitando suas individualidades no ambiente escolar.

O [...], então iniciou sua vida escolar no Pindorama em agosto de 1998, era metade do ano letivo. Naquele momento sua experiência escolar estava bastante fragilizada. No entanto, foi também nesse momento que se iniciou a história do [...]na IENH, Unidade Pindorama.

Acredito que todos, familiares, profissionais da escola, bem como os profissionais que trabalhavam em atendimento individual com ele havia algum tempo, não conheciam as respostas e também não conheciam a formula do quanto seria alcançado e o que seria possível realizar com ele. Mas, contávamos com a extrema boa vontade de uma equipe de

profissionais capacitados e preparados para essa nova proposta, dispostos a aplicarem uma metodologia que fosse de encontro às dificuldades e necessidades do [...] tateando caminhos que produzissem objetivos concretos e resultados positivos no seu devido tempo.

O trabalho que a Escola Pindorama realizou com o [...] foi sem duvida excelente, onde a cada etapa alcançava-se a superação.

A escola sempre demonstrou flexibilidade, colaborando e orientando, buscando as melhores alternativas e as formas viáveis para o bom entrosamento do [...] com seus professores e colegas.

A escola também foi incansável na busca de opções de aprendizagem para o crescimento cognitivo e o seu desenvolvimento a nível curricular.

Não tínhamos a receita pronta, no entanto a escola sempre deixou as portas abertas para o dialogo, para o desenvolvimento de um trabalho em grupo, buscando o aprimoramento e o amadurecimento do processo que envolvia toda a vida escolar do [...].

Sabemos que inicialmente foi desgastante e difícil. Era uma situação nova para todos, envolvia professores, profissionais, familiares. Mas, a escola soube conduzir a questão e acreditar.

Atualmente o [...]freqüenta a 6ª serie na Unidade Fundação Evangélica, dentro da proposta iniciada e estabelecida no Pindorama. A cada período da vida escolar do [...] novos desafios vão surgindo e novas formas e soluções vão se delineando.

O [...] tem muito prazer em ir para a escola, ele aprecia o ambiente escolar, adora interagir com ele e desfrutar da convivência social que esse ambiente oferece.

Nos avaliamos de forma muito positiva a evolução e o crescimento escolar do [...], e acreditamos que isso somente è possível porque a escola realiza um trabalho em equipe, com a participação da família, bem como do psicólogo e da psicopedagoga, buscando atender e suprir as necessidades escolares especiais que para o seu rendimento e crescimento educacional.

Todo o trabalho que a IENH vem realizando com o [...] tem se pautado na seriedade, na responsabilidade, na competência e principalmente no comprometimento dos profissionais envolvidos neste projeto.

A história do [...] junto a IENH, comprovou de forma clara e objetiva que existe espaço dentro do sistema educacional para uma leitura diferente da educação tradicional, uma forma de ensino e aprendizagem, onde crianças com diferentes talentos e capacidades têm a chance de se desenvolverem de forma digna, humana e prazerosa.

Um projeto de inclusão não é somente traduzir para o aluno uma fórmula de adquirir conhecimento. É, principalmente, introduzir a vida de um ser humano no contexto social para que ele tenha condições de construir ferramentas indispensáveis e inerentes à convivência em sociedade, de forma digna e respeitosa.

Acreditamos também, que a inclusão é uma forma de se desenvolver as relações inter pessoais, de se praticar a tolerância, a solidariedade, o respeito com os desiguais.

Respostas das entrevistas dos alunos com necessidades educacionais da IENH (somente duas famílias autorizaram a divulgação);

ESPECIFICAÇÃO DOS DADOS- entrevista 1

NOME: **L.B.H**

IDADE:12 anos SÉRIE/TURMA:5ª série TEMPO DE ESTUDANTE NA IENH. 6 anos

1) Você gosta de estudar na...(nome da unidade)? Por quê?

Gosto, Gosto de brincar lá embaixo no recreio.

2) O que você mais gosta de fazer na escola? O que você menos gosta de fazer na escola?

Eu gosto de Matemática. É a aula que eu gosto. Não gosto de correr.

3) Como você se sente com seus colegas e professores/as?

Gosto dos colegas. É legal. Fábio, Sabrina, Marli, Maria Carolina e Sandra são os professores que eu mais gosto.

4) Você está feliz na escola?

Eu sou feliz na escola.

5) Como sua família participa da sua vida na escola?

Eles vem nas reuniões, conversando com os professores.

6) Fale um pouco sobre seus planos e desejos para o próximo ano- na escola e na sua vida?

Na Fundação, eu quero brincar no recreio.

ESPECIFICAÇÃO DOS DADOS- entrevista 2

NOME: **M. P. B.,**

IDADE:17 anos SÉRIE/TURMA: 5ª série TEMPO DE ESTUDANTE NA IENH: 8 anos

1) Você gosta de estudar na...(nome da unidade)? Por quê?

Mais ou menos. É meio chato. O Lars incomoda.

2) O que você mais gosta de fazer na escola? O que você menos gosta de fazer na escola?

Tudo. Gosto do balanço. Não gosto quando me incomodam. Gosto das músicas.

3) Como você se sente com seus colegas e professores/as?

Sozinho. Mais ou menos, eles não gostam de mim. Quero mudar de série.

4) Você está feliz na escola?

Mais ou menos.

5) Como sua família participa da sua vida na escola?

Fazendo reuniões.

6) Fale um pouco sobre seus planos e desejos para o próximo ano- na escola e na sua vida?

Vou fazer 18 anos. Eu quero passear com meu pai.

ANEXO I - Respostas da entrevista com a coordenadora da Rede Sinodal de Educação (envio das respostas eletronicamente e mantida a redação original/sem intervenções)

**COORDENADORA PEDAGÓGICA DA REDE SINODAL DE EDUCAÇÃO MARGUIT
GOLDMEYER**

NOME: Marguit Goldemeyer

FORMAÇÃO: Magistério, Licenciatura em Letras, Mestrado em Educação, Doutoranda em Teologia

1. Existe um projeto na Rede Sinodal de Educação que visa a inclusão de alunos/as de necessidades educacionais especiais nas suas escolas?

Com certeza. Eu até diria que a palavra mais adequada é Programa. Projeto, na verdade, refere-se a algo que está sendo projetado, que ainda está no horizonte a projetar. E nós, Rede Sinodal de Educação, não estamos só projetando, estamos caminhando, aperfeiçoando, a cada dia, este programa. Começamos com projetos, temos projetos, mas, principalmente, estamos vivendo a inclusão. Viver sugere, buscar e melhorar sempre!

2. Como as escolas têm se organizado para essa questão?

As escolas da Rede têm sua autonomia para a ação. Por isso, têm suas singularidades e caminhadas diferentes. No entanto, a orientação que damos sobre a inclusão de alunos/as de necessidades educacionais especiais, seja fruto de um trabalho reflexivo na escola. Que as escolas reflitam sobre o que significa a inclusão destes alunos, o compromisso de fazer um trabalho sério, qualificado e, sobretudo muito conseqüente, de respeito e de amor pela vida.

3. Quantas escolas da Rede têm atualmente alunos/as com necessidades educacionais especiais e quais são os casos que atendem (JÁ EXISTE UM LEVANTAMENTO OFICIAL)?

Levantamento não temos. Sabemos, pelos relatos e pelas visitas às escolas, que a maioria tem atualmente alunos/as com necessidades educacionais especiais.

4. Existem dificuldades? Quais são elas? Como estão sendo enfrentadas/superadas?

Claro que existem dificuldades, mas fugir delas, não é e jamais será uma solução. O tema, como eu já disse acima, exige muita reflexão. Não é simplesmente dizer: temos alunos com necessidades especiais na nossa escola. Primeiro lugar, até sobre o “temos”, dever-se-

ia pensar, dá uma idéia de posse, de domínio. É preciso viver a inclusão: insisto na palavra viver, porque parte da vida de cada um e vai ao encontro do outro. Neste encontro, olha nos olhos, sente com o outro... e não larga o outro numa sala e entra no jogo do faz-de-conta: você está aqui, te perceber, não é compromisso meu! Viver a inclusão é comprometer-se! É querer o melhor e é fazer acontecer à mudança! É ter coragem de dizer: eu não sei, mas quero aprender.

Os professores precisam estar preparados. (psicologicamente e também ter conhecimentos na área). O tema das necessidades especiais não fez parte do currículo (da formação) da maioria dos professores. Por isso, é importantíssima a formação continuada destes profissionais, seja com leituras, grupos de estudos na escola ou com a participação de cursos e encontros. Precisa-se unir conhecimentos, vivências... organizar grupos de discussão, de diálogos, em que as angústias, os anseios e os sonhos possam ser compartilhados. E isto, na minha opinião, ocorre na maioria das escolas da Rede Sinodal de Educação. A Rede “oferece” encontros de estudos e de compartilhamento, estimula os estudos na área, enfatiza a necessidade dos estudos e as escolas puxam estes fios e continuam tecendo o tema dentro da sua realidade, tentando valorizar as diferentes cores e tecituras deste belo quadro que a cada dia, é tecido.

O espaço físico precisa ser adaptado e em alguns casos, necessita-se de recursos materiais adequados.

5. A equipe e professores/as que atendem os alunos estão preparados para atender esses casos?

Já fiz referência na pergunta anterior. Lanço, no entanto, uma pergunta de volta: O que é estar preparado? Quando se está preparado, realmente, para os sempre novos desafios da educação? Não seria antes uma constante caminhada para a qual a gente se prepara, mas é preciso estar consciente de que: “ Caminhante não há caminho, o caminho se faz ao andar...?”

6. O Departamento incentiva a formação continuada desses profissionais? Como?

Com certeza! E incentivar é uma boa palavra! Acho que até fazemos mais do que incentivar: Mobilizamos os educadores, em diferentes momentos. Mobilizar é mais do que incentivar!

7. Qual sua opinião pessoal sobre a inclusão de alunos/as com necessidades especiais em classes comuns de ensino?

Acho que é possível, é importante, é uma aprendizagem para todo, é um crescimento humano. Só que: exige preparo! Exige envolvimento! Exige querer! Exige coragem para pôr em prática o discurso da inclusão! Exige (novamente) vivê-la! Exige diálogo! Humildade! Garra! Estudos! Formação continuada!

É uma caminhada! Um caminho, no qual há muitas pedras e com muitos andantes que ainda precisam ser conscientizados da beleza deste caminho! Que muitos ainda precisam aprender a ver, no que aparentemente é uma simples pedra, uma pedra preciosa! Preciosa, porque seu ingrediente principal é o amor! E amor não rima só com flores, rima também com pedras e belas escadas que podem ser construídas com inúmeras mãos diferentes

Respostas da entrevista com a coordenadora da Coordenação de Diaconia

ESPECIFICAÇÃO DOS DADOS:

NOME: Vera Walbert, psicóloga, 10 anos de trabalho, trabalhos voltados para a os projetos da Coordenação de Diaconia da IECLB (assessorias, consultorias, cursos e formação).

1) Por que a coordenação de diaconia criou o PPD? Como essa questão era tratada anteriormente na IECLB? Surgiu pela necessidade de se pensar ações pela causa da Pessoa Portadora de Deficiência. A IECLB foi acordando para as dificuldades que as pessoas com deficiência enfrentam na sociedade e também nas comunidades evangélicas. Antes do marco propulsor que foi a *Consulta Nacional A Pessoa Portadora de Deficiência e a IECLB*, realizada em 1991, muitas pessoas reivindicavam maior atenção da Igreja a esse assunto, portanto, nos organizamos para isso.

2) Quais são os resultados desse trabalho e que crescimentos foram percebidos nas comunidades da IECLB? Muitas evoluções ocorreram desde 1990 em relação aos projetos e à atuação da IECLB junto a pessoas portadoras de deficiência (PPD). As comunidades e paróquias iniciaram processos individuais com seus membros portadores de deficiências e seus familiares, a partir dos subsídios fornecidos nos inúmeros encontros programados em diferentes regiões, visando a preparar os participantes das igrejas, no acolhimento e convívio com as pessoas portadoras de deficiência, em atividades eclesiais previstas. Apesar dos primeiros levantamentos e ações terem ocorrido na década de 90, as modificações são sensíveis. Principalmente percebe-se a maior conscientização das pessoas da comunidade.

3) Quais são o(s) projeto(s) da IECLB para a inclusão de pessoas com necessidades especiais? A Coordenação é requisitada a prestar assessoria técnica no que se referia a barreiras arquitetônicas, que por recomendação das próprias moções, foram sendo removidas gradativamente, para que membros luteranos com alguma deficiência pudessem participar o mais plenamente possível de momentos de cultos nas igrejas e nos centros de convívio da IECLB. A Coordenação tem se organizado sempre com projetos que tornem possível a ampliação e divulgação de ações voltadas às pessoas portadores de deficiência e suas comunidades.

4) Qual sua opinião pessoal sobre a inclusão de aluno/as com necessidades educacionais especiais em classes comuns de ensino? Acredito ser possível e necessário e tenho visto casos bem-sucedidos em diversas escolas e nas comunidades.